

Д. Хамблин  
**Формирование  
учебных  
навыков**

Москва, «Педагогика»

— 1986 —

Teaching

**Douglas  
H. Hamblin**

Basil BLACKWELL · PUBLISHER



74,200

371

41920≡4

x 18 Ламблин Д  
Формирование  
учебных навыков

1986

18

92

-30

07

18

07

41920≡4

СПИСАНО

53



ЧИТАЛЬНЯ

371.01  
74.200  
X18

Д. Хамблин  
**Формирование  
учебных  
навыков**

Москва, «Педагогика»

1986

Teaching

study  
skills

Douglas  
H. Hamblin

Basil BLACKWELL PUBLISHER

ОТМЕЧЕНО

51

Централизованная  
библиотечная система  
г. Москвы

07

41920

ЦЕНТРАЛИЗОВАННАЯ  
БИБЛИОТЕЧНАЯ СИСТЕМА  
г. Москвы



ББК 74.212  
X 18

Перевод

С. В. Кибирского (3—5), И. А. Хазанова (Введение, 1—2)

Рецензенты:

отделение дидактики и частных методик АПН СССР;  
член-корреспондент АПН СССР,  
доктор педагогических наук В. В. КРАЕВСКИЙ

*92*

Научная редакция перевода, предисловие и комментарии  
кандидата педагогических наук М. В. КЛАРИНА

Хамблин Д.

X18 Формирование учебных навыков: Пер. с англ. —  
М.: Педагогика, 1986. — 160 с., ил.

30 коп.

Книга посвящена актуальной проблеме формирования у учащихся умения учиться. Опираясь на данные психолого-педагогических исследований, автор рассматривает эту проблему с позиции учителя, предлагая конкретные приемы выработки у школьников навыков учебной деятельности.

Для учителей.

X 4306000000—083 48—86  
005(01)—86

ББК 74.212

© Douglas H. Hamblin, 1981  
© Перевод на русский язык с сокращениями,  
предисловие, комментарии и оформление,  
Издательство «Педагогика», 1986



## СОДЕРЖАНИЕ

### ПРЕДИСЛОВИЕ РЕДАКТОРА ПЕРЕВОДА

3

### ВВЕДЕНИЕ

11

#### 1. УЧЕБНЫЕ НАВЫКИ И УСПЕВАЕМОСТЬ

16

#### 2. ПЕРВЫЕ ДВА ГОДА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

31

#### 3. ТРЕТИЙ И ЧЕТВЕРТЫЙ ГОДЫ ОБУЧЕНИЯ

82

#### 4. ПЯТЫЙ ГОД ОБУЧЕНИЯ

115

#### 5. ШЕСТОЙ ГОД ОБУЧЕНИЯ

146

### ЗАКЛЮЧЕНИЕ

160

Научно-популярное издание

**ДУГЛАС ХАМБЛИН**

### Формирование учебных навыков

Научный редактор М. В. КЛАРИН

Заведующая редакцией Л. И. КОРОВКИНА

Редактор И. Н. БАЖЕНОВА

Художественный редактор Е. В. ГАВРИЛИН

Оформление Б. А. ВАЛИТА

Иллюстрации В. И. ШКАРБАНА

Технический редактор Е. А. ЧУЛКОВА

Корректор В. С. АНТОНОВА

НБ № 1046

Сдано в набор 12.05.86. Подписано в печать 26.09.86. Формат 84×108<sup>1</sup>/<sub>32</sub>.  
Бумага типографская № 1. Печать высокая. Гарнитура литературная.  
Усл. печ. л. 8,40. Уч.-изд. л. 9,39. Усл. кр.-отт. 8,82. Тираж 50 000 экз.  
Зак. № 521. Цена 30 коп.

Издательство «Педагогика» Академии педагогических наук СССР и  
Государственного комитета СССР по делам издательств, полиграфии  
и книжной торговли

107847, Москва, Лефортовский пер., 8

Владимирская типография Союзполиграфпрома при Государственном  
комитете СССР по делам издательств, полиграфии и книжной торговли  
600000, г. Владимир, Октябрьский проспект, д. 7



## ПРЕДИСЛОВИЕ РЕДАКТОРА ПЕРЕВОДА

1—2)  
Р;  
И  
гории  
А

Учить учиться. В последние годы эта проблема стала одной из наиболее актуальных в сфере школьного образования. Это не случайно, поскольку подготовить выпускников к жизни в динамичном мире — значит вооружить их не только необходимыми знаниями, но и способами овладения ими. Однако умение учиться не возникает само собой, как следствие дополнительных педагогических требований; оно должно стать результатом серьезной работы не только педагогов, но и самих учащихся. Формирование умения учиться является сложной задачей, на которую обращены усилия педагогов во всем мире.

Книга, которую мы представляем советскому читателю, знакомит с поисками решения этой задачи в современной английской педагогике. Дуглас Хамблин известен как автор ряда пособий для учителей по классному руководству и индивидуальной работе с учащимися. В данной книге он, обобщая свой многолетний практический опыт, ставит цель помочь педагогам формировать у школьников общие умения и навыки учебной деятельности и таким образом сделать детей активными участниками учебного процесса, заинтересованными в полноценных образовательных результатах.

с англ. —

у учащихся  
ческих иссле-  
чителя, пред-  
ыков учебной

74.212

amblin, 1981  
ращениями,  
оформление,  
огика», 1986

Содержание книги отражает особенности обучения в английских общеобразовательных школах. В современной Англии школьное образование — сфера проявления острых социальных противоречий. Все большей угрозой для молодежи, оканчивающей школу, становится безработица. В этих условиях ряд капиталистических фирм, предприятий и организаций повышают требования к образовательному уровню принимаемых на работу лиц. Успешность все больше связывается с возможностью поиска работы после окончания школы. Проблема конкурентоспособности остро переживается молодежью. Усиливается так называемый школьный стресс, боязнь провала на экзаменах, хотя даже успешное окончание школы не гарантирует получения работы. Стремление некоторых школьников освободиться от гнетущих переживаний нередко оборачивается апатией, потерей интереса к учебе. Безработица и ее последствия стали настолько неотъемлемой частью повседневной жизни английского общества, что к ним вынуждены приспосабливать свою деятельность



и соответственно свое мышление даже демократически настроенные педагоги, в чем читателю предстоит убедиться с первых же страниц книги. Таким образом, проблема повышения успеваемости английских школьников, формирования у них умения учиться выступает в контексте острых социальных противоречий буржуазного общества современной Англии.

Опыт работы английских школ показывает, что общих учебных умений и навыков явно недостает старшеклассникам, которым они особенно необходимы. По свидетельству Д. Хамблина, даже среди поступающих в VI, выпускной класс (т. е. ориентированных на получение среднего специального и высшего образования) многие полагаются на копирование написанного учителем на доске, механическое запоминание, что ведет к перегрузке, стрессовым состояниям, чувству собственной неполноценности. Такого положения, когда школьники оказываются как бы пленниками неадекватных способов учебно-познавательной деятельности, можно было бы избежать благодаря соответствующей целенаправленной работе. Затруднения школьников, связанные с неумением учиться, в последние годы привлекают все более пристальное внимание английских педагогов. Ряд обследований, проведенных в 70-е — начале 80-х годов, показал, что более половины старшеклассников считают основным источником своих отставаний в учебе именно нехватку общих учебных умений<sup>1</sup>. Чем сложнее и насыщеннее становится учебная деятельность, тем выше требования к ее эффективности, тем большее значение приобретают учебные умения. В последние годы некоторые английские средние школы и колледжи вводят специальные курсы, знакомящие учащихся с основными учебными умениями, продолжительностью, как правило, от 6 месяцев до одного года.

Придерживаясь демократических взглядов, Д. Хамблин справедливо считает, что для достижения равенства образовательных возможностей детям из интеллектуально, социально и эмоционально обедненной среды необходимо дополнительное, углубленное обучение. Важнейшее средство стимулирования учебных достижений школьников автор видит в вооружении их широким диапазоном общеучебных умений и навыков. Опираясь на данные современных психолого-педагогических исследований, он

<sup>1</sup> Tabberer R., Allman J. *Introducing Study Skills: An Appraisal of Initiatives at 16+*. Windsor, 1984. P. 2.



утверждает необходимость разграничивать индивидуальные особенности учащихся как таковые и индивидуальные различия в их учебно-познавательной деятельности, подчеркивает, что отставания в учебе вызваны не врожденным отсутствием способностей, а применением непродуктивных способов учебной работы, т. е. неумением учиться. Исходя из этого, Д. Хамблин обосновывает необходимость дополнить внеклассную воспитательную деятельность специальной работой, направленной на повышение успеваемости школьников, но не за счет механического расширения объема усваиваемых знаний, а благодаря овладению способами и приемами эффективной учебной деятельности — общеучебными умениями и навыками.

В основе предлагаемого авторами подхода к организации работы по формированию общих способов учения лежит требование систематичности занятий (последовательная постановка соответствующих заданий и их конкретно-методическое содержание даются в книге по годам обучения в средней школе). Однако возникает вопрос: кто и когда должен их проводить? В практике советской школы формирование общеучебных умений и навыков ведется прежде всего на уроке и дополняется различными формами внеурочной и внеклассной работы. В практике английской общеобразовательной школы складывается положение, при котором, как констатирует автор, утверждение о том, что каждый учитель формирует общеучебные умения и навыки, нельзя считать вполне обоснованным, поскольку на практике одни учителя, по видимому, занимаются этим, а другие — нет. Зачастую этот процесс носит случайный и неупорядоченный характер. В условиях английской массовой школы Д. Хамблин видит только один выход: оказывать целенаправленную помощь школьникам в рамках внеурочной учебно-воспитательной деятельности, осуществляемой классным наставником.

Рекомендуемая в книге работа с учащимися выступает как сопутствующая, дополнительная по отношению к основному учебному процессу. Это находит отражение и в организационных формах: Д. Хамблин предлагает проводить специальные (но непродолжительные) занятия во второй половине школьного дня, каждое из которых посвящено формированию или отработке того или иного учебного умения. Хорошо продумана структура занятий: постановка цели, ее обсуждение с учащимися, непосредственное осуществление намеченной деятельности в ма-



лых группах, подведение итогов работы; предусмотрены и самостоятельные упражнения учащихся по применению каждого из умений (при выполнении домашних заданий, самостоятельном повторении материала и т. д.). Ряд упражнений носят игровой характер, опираются на реальный жизненный опыт детей, их чувство юмора; в них тактично учитывается повышенная ранимость подростка и вместе с тем его потребность в доверительном общении, обстановке уважения и доброжелательности. Но автор подчеркивает, что занимательность предлагаемых заданий-упражнений, их эмоциональная окрашенность не должны наносить ущерб целенаправленности занятий, их подчиненности общей задаче — вооружить учащихся эффективными приемами учебной деятельности, сформировать положительное отношение к ней.

Д. Хамблин обращается к анализу психологических процессов развития личности учеников на протяжении их обучения в средней школе. Способы и стиль работы педагога автор ставит в зависимость от возрастных особенностей учащихся. В содержании занятий с младшими подростками преобладает занимательность. Но в работе со старшими подростками, старшеклассниками педагог все большее внимание уделяет серьезному (хотя и не лишённому юмора) обсуждению и самоанализу способов учения, своих отношений с окружающими, расширяющихся возможностей самоорганизации и самовоспитания, выработке ответственного отношения к учебе.

В книге многое непривычно. Обсуждение серьезного вопроса о распределении времени занятий начинается с разглядывания юмористических рисунков. На занятиях, посвященных подготовке к экзаменам, учитель значительную долю времени отводит на обсуждение волнений и тревог, переживаемых учащимися, их взаимоотношений с окружающими. Это не случайные детали подхода Д. Хамблина; они обусловлены не желанием «подсластить пилюлю» школьной учебы, но обоснованным стремлением учитывать важнейший «субъективный фактор» учебной деятельности — личностные особенности самих учеников. Автор резонно замечает: «Нам всем необходимо научиться реально смотреть на вещи. Нужно признать то обстоятельство, что для учеников сложности и проблемы, вызванные их физическим и эмоциональным развитием, нередко куда важнее, чем то, что мы им преподаем».

Д. Хамблин не ставит своей целью дать детальную



классификацию учебных умений и навыков, объединив их по какому-либо единому признаку. Фактически он выделяет те области (виды) деятельности школьника, в которых следует формировать умение учиться. Первая — самостоятельная домашняя работа. Ее выполнение предполагает овладение приемами подготовки и оформления домашнего задания, способами активного учения, умением проверять сделанное и обобщать усвоенную информацию, обращаться к конструктивной помощи. Вторая область — слушание (восприятие речи). Сюда входят выполнение указаний, тренировка памяти, настрой на выполнение задания. Третья область — чтение, выступающее как своего рода инструмент учения. К этой области относятся: работа с книгой, поисковое мышление (постановка вопроса и выдвижение новых идей в связи с прочитанным), активное чтение (например, с построением вспомогательных опорных схем). Четвертая область — подготовка к контрольным работам и экзаменам, включая осознание и контроль эмоциональных состояний (в частности, чувства тревоги, связанного с экзаменами), планирование и повторение. Пятая область — самоорганизация, к которой относятся самопроверка и самооценка, совместная работа и постановка целей.

Автор обращается к данным психолого-педагогических исследований, которые говорят о том, что, перейдя из начальной школы в среднюю, ребенок испытывает значительные трудности адаптации. Д. Хамблин, однако, не считает их неизбежными. Потенциально переход к обучению в средней школе дает ребенку возможность «начать все сначала», оторваться от опыта прошлых неудач. Большую роль в этом может и призван сыграть классный наставник. Его задача — активно развивать общеучебные умения школьников, вооружить их новыми навыками для успешной учебы в средней школе и тем самым способствовать благоприятному эмоциональному развитию.

Психологическая напряженность подросткового возраста приводит к значительному обострению чисто «учебных» проблем. Предотвращение негативного отношения к учебному процессу и школе в целом во многом зависит от целенаправленной работы педагога. Именно внимание учителя к чувствам и переживаниям учащихся должно, по мысли автора, отличать программу подлинного развития общеучебных умений и навыков от примитивного натаскивания. Продуманный подход предполагает обсуждение различных затруднений, связанных с необхо-



димостью решать личностные проблемы, непосредственно стоящие перед учащимися, например те из них, которые обусловлены выбором жизненного пути, направления учебной подготовки и т. д. Ряд упражнений побуждает учащихся сознательно воспринимать свои привычки в использовании свободного и учебного времени — проблема, важность которой не вызывает сомнений. В книге предложены и такие задания, которые учат анализировать организацию своего учебного труда, видеть возможности его улучшения. Среди таких упражнений — формирующие умения планировать и оформлять домашнюю работу, конспектировать материал, оценивать выполняемые задания как бы со стороны, «взглядом учителя» и т. д.

Проблемам старшеклассников в книге уделяется особое внимание. В возрасте 15—16 лет, по наблюдениям Д. Хамблина, у школьников уже определяется свой собственный (пусть далекий от идеала, но реально сложившийся) стиль учебной работы. Попытки учителя резко изменить ее характер за несколько месяцев до экзаменов чреваты серьезными осложнениями в эмоциональном состоянии ученика, срывами в учебе. Задача педагога на этом этапе — помочь ученикам осознать свои сильные и слабые стороны, свои реальные возможности. Но и сам учитель должен уметь анализировать психологические состояния учащихся. В этом Д. Хамблин стремится помочь учителю, раскрывая симптомы тревожности, неуверенности школьника в своих силах, порой скрытые под искренним или показным усердием в учебе, выявляет механизмы психологической защиты, вызванной ситуациями школьного стресса, и т. д.

Ряд проблем в работе со старшеклассниками связан со снижением их интереса к учебе, возникающим безразличием к ней. Д. Хамблин находит интересные приемы, помогающие ученикам включиться в живое, заинтересованное обсуждение своего отношения к учебе, своих возможностей, самостоятельно наметить конкретные рабочие выводы и реализовать их. Этому служат специально составленные магнитофонные записи, опросники, работа с которыми вовлекает школьников в своего рода исследование собственных затруднений, помогает осознать их причины, наметить пути их преодоления.

Последний этап обучения, который в английской полной средней школе занимает два года, готовит большую часть учащихся к дальнейшему продолжению образова-



ния. На этом этапе особенно необходимо развивать гибкость мышления учащихся, считает автор. Для старшеклассников, пишет Д. Хамблин, должно стать привычным задавать вопросы типа: «Что в данном выступлении (или тексте) принято автором в качестве исходных посылок? Оправданы ли эти посылки? Не являются ли суждения предвзятыми? Оправдывают ли приведенные данные сделанное заключение? Не выхожу ли я сам за пределы объективных данных?» Специальные беседы классного наставника посвящены таким вопросам, как индивидуальный стиль учения, затруднения в учебной деятельности, сложности в отношениях со сверстниками, родителями и учителями, эмоциональный опыт межличностного взаимодействия.

При всей конкретности рекомендаций автор далек от того, чтобы рассматривать общеучебные умения и навыки как некий набор процедур или рецептов, которые подлежат безоговорочному принятию учащимися. Такая позиция педагога может вести к нежелательным долгосрочным последствиям, поощряя бездумное, пассивное отношение к учению. Эта дидактическая ориентация находит сейчас все больше сторонников среди тех английских педагогов, которые, как и Д. Хамблин, считают, что учителя «должны не навязывать учащимся однозначные представления о процессе учения, как это нередко происходит в программах формирования учебных умений, но раскрывать перед ними и делить с ними свои усилия»<sup>1</sup>.

Психолого-педагогические исследования показывают, что общеучебные умения сами по себе еще не гарантируют положительных изменений в учебно-познавательной деятельности. Эти умения «срабатывают» лишь тогда, когда они могут быть свободно перенесены из одной учебной ситуации в другую; а это, в свою очередь, становится возможным только в том случае, если у школьника есть устойчивая потребность применять свои умения. Таким образом, формирование учебных навыков, не ориентирующееся на личность учащегося, может дать лишь заведомо ограниченные результаты. Глубокое, личностно окрашенное овладение учебными умениями возможно лишь на основе вовлечения школьника в учебный процесс в роли не пассивного исполнителя, но активного его участника. Уметь учиться — значит уметь учить самого себя, не

<sup>1</sup> Newton R. J., Mathews P. V. The Study Skills Paradox: You Can Bring a Horse to Water But You Cannot Make It Drink/The Vocational Aspect of Education. 1985. V. 37. № 96. P. 30.



только быть учеником, но и стать своим собственным учителем.

Советские педагоги отмечают, что задачи формирования учебных умений «должны быть не только поставлены перед учащимися, но и приняты ими»<sup>1</sup>. Эти задачи решаются не только при усвоении знаний, но и в процессе приобретения учащимися жизненного опыта, становления их отношения к окружающему миру; поэтому необходимо формировать мотивацию учения в тесной взаимосвязи с развитием учебных умений<sup>2</sup>, учебной деятельности в целом<sup>3</sup>. В подходе Д. Хамблина к названным проблемам обнаруживается немало точек соприкосновения со взглядами советских психологов и дидактов.

Книга отражает интересные методические поиски, однако вне поля зрения автора остается общий дидактический анализ содержания основных учебных умений и навыков, целостная картина их постепенного усложнения и развития, не обсуждается и вопрос о целостной системе их формирования начиная с первых лет школьного обучения. Автор ставит перед собою явно более скромные задачи. Обратившись к работам советских специалистов, читатель сможет отчетливее увидеть достоинства и недостатки книги Д. Хамблина, сделать поправку на ограниченность авторского подхода и вместе с тем оценить его несомненное своеобразие.

Обобщаемый в книге большой практический опыт делает ее интересной и полезной для широкого круга читателей. В целом книга английского педагога может безусловно способствовать поискам интересных методических приемов, воздействующих на учащихся не только рационально, но и эмоционально, позволяющих включить общие учебные навыки в сферу их личностно значимого опыта — опыта, в котором будут неразрывно соединены умение и желание учиться.

М. В. Кларин

<sup>1</sup> Бабанский Ю. К. Рациональная организация учебной деятельности. М., 1981. С. 20.

<sup>2</sup> См., например: Кулько В. А., Цехмистрова Т. Д. Формирование у учащихся умений учиться. М., 1983. С. 5; Проблемы методов обучения в современной общеобразовательной школе/Под ред. Ю. К. Бабанского, И. Д. Зверева, Э. М. Моносзона. М., 1980. С. 143—144.

<sup>3</sup> См., например: Формирование учебной деятельности школьников/Под ред. В. В. Давыдова, И. Ломпшера, А. К. Марковой. М., 1982. С. 26—28.



## ВВЕДЕНИЕ

Цель этой книги — показать, как внеурочная воспитательная работа может сделать учебную деятельность предметом непрерывного диалога между учителем и учащимися, формирующего активное отношение к учению. В последнее время нередко обсуждается вопрос о прогулах и уклонении учеников от занятий, но при этом обычно упускают из виду менее заметную психологическую сторону этого явления. Случается, что ученик только физически присутствует на уроке, в то время как мысли его витают где-то далеко. Несосредоточенность на работе в классе, невключенность в нее, по-видимому, связаны с пассивными и инертными способами учения. Здесь во многом может помочь программа по формированию учебных умений и навыков\*, отвечающая требованиям школы и систематически применяемая в наставнической деятельности учителя.

Развиваемые в этой книге идеи исходят из той установки, что проводимая наставником эффективная внеурочная работа — это дополнительный фактор усвоения учебной программы. Работа, в центре которой находятся процессы, благодаря которым происходит учение детей, направлена на повышение их успеваемости. Выработка учебных навыков должна стать частью продуманной программы внеурочной учебно-воспитательной деятельности педагога.

Существует две категории учебных умений и навыков. Первую составляют общие умения и навыки, которыми должны овладеть все учащиеся. Например, способность читать так, чтобы потом воспроизводить содержание текста и вместе с тем высказывать новые мысли на основе прочитанного, а также отличать существенное от второстепенного. Поразительно большое число учащихся, приходящих в выпускной класс, не владеют этими умениями, ограничиваясь списыванием с доски и повторением сказанного учителем. Как следствие, они вынуждены всецело полагаться на заучивание, испытывая при этом чув-

\* В английской психолого-педагогической лексике не принято разграничивать понятия «умение» и «навык» (они обычно обозначаются одним словом *skill*). Не считая целесообразным привносить в авторский текст отсутствующие в нем терминологические разграничения, мы употребляем в русском переводе понятия «умения» или «умения и навыки» (здесь и далее комментарии редактора перевода).



ство столкновения с практически невыполнимой задачей. Учителя, понимающие неразделимость преподавания и воспитания, признают связь между недостаточной сформированностью общеучебных навыков и стрессами, вызванными низкой успеваемостью. Многие учащиеся доходят до отчаяния, испытывают состояние неполноценности только потому, что попадают в полную зависимость от привычных, но совершенно неподходящих способов учения.

Вторая категория учебных умений и навыков связана с конкретными способами осуществления учебно-познавательной деятельности, которые лежат в основе той или иной учебной дисциплины. Таким образом, за их формирование отвечает исключительно специалист по данному предмету.

Общие учебные умения и навыки образуют фундамент, на котором вырабатываются конкретные, специальные навыки и умения. Поэтому не исключено, что учитель может воскликнуть: «Но я и так им обучаю!» В рамках нашего подхода такое суждение было бы ошибочным, поскольку мы отстаиваем необходимость систематического (а значит, и экономического) включения во внеурочные учебно-воспитательные занятия системы специальных упражнений, которые повышали бы уверенность учеников в работе с любым учебным материалом.

Важнейшим для читателей этой книги является понимание того обстоятельства, что умения и навыки не представляют собой какого бы то ни было набора процедур или предписаний, которые школьники должны принять как данность, не подлежащую сомнениям. Конечно, в принципе их можно было бы представить как некую механически зафиксированную последовательность действий, в виде императива: «Вот правильный способ, делай именно так». Подобный подход может дать сиюминутные положительные сдвиги, однако в перспективе он обречен на неудачу, поскольку закрепляет косное и бездумное отношение детей к учению и, самое главное, игнорирует индивидуальность ученика. Конструктивное формирование общеучебных умений и навыков требует знакомства с самыми различными способами действия. Учеников следует побуждать к самостоятельным поискам способов экспериментирования, к использованию средств, которые представляются им наиболее подходящими и удачными. Не следует навязывать одного-единственного способа учебной работы: важнее помочь ученику сформировать



свой собственный стиль учения, в котором находит выражение его личность и который отвечает его потребностям. Это вытекает из того очевидного обстоятельства, что индивидуальные предпочтения и установки обуславливают способ учения. Одни учатся лучше при использовании образных или графических средств, другим доступнее словесные разъяснения. Ограниченные возможности контактов с учениками на уроке не позволяют учителю в полной мере помочь детям осознать свои предпочтения в выборе способов учебной работы и выработать свой собственный продуктивный стиль учения. Вот почему так нужно проводить соответствующие классные часы на протяжении всех лет обучения. К моменту, когда ученик поступает в выпускной класс, учебные умения и навыки должны стать основой для осуществления исследовательского подхода к выбору способов мышления и методов решения проблем.

В методиках, которым посвящены последующие главы, значительную роль играют факторы установок\* и предпочтений учащихся. По мере обучения в средней школе у учеников усиливаются привычные способы реакции на неудачи, затруднения, поощрения. Соответствующие реакции и способы поведения складываются еще в раннем детстве, однако в подростковом возрасте они приобретают более определенную форму и устойчивость. Учителя нередко отмечают негативное изменение установок учащихся между первым и четвертым годом обучения в средней школе, однако при этом они не задаются вопросом о происхождении и функциях этих установок. Так, некоторые явно апатичные, безынициативные ученики могут быть фаталистами, чрезвычайно преувеличивая роль случая, удачи. Часто это результат такой обстановки в классе, которая создает у ребенка впечатление, что слагаемые его успеха находятся вне его самого, зависят от других людей. В свою очередь, это ведет к тому, что ученик чувствует себя отстраненным от ответственности за свои затруднения и неудачи и «с чистой совестью» может обвинять в них кого угодно, но только не самого себя.

В последние годы мы стали осознавать решающий вклад семьи в школьную успеваемость. Хотя в книге эта проблема прямо не обсуждается, но при рассмотрении связи учебных навыков и успеваемости будет обращено внимание на то, как влияние семьи непосредственно ска-

\* См. комментарий на с. 87.



зывается на учебной деятельности детей. Примеры того — сложившиеся в опыте ребенка представления об условиях успеха в школе. Учитель-наставник призван уменьшить воздействие негативных установок и в какой-то степени изменить поведение, не прибегая к наказаниям или нотациям, которые могут дать лишь обратный эффект.

Необходимо выявлять защитные психологические реакции учащихся. Это можно сделать, лишь хорошо зная детей, установив неформальные связи и отношения с классом. Очевидно, наставники должны уделять этому время, а руководство школы оказывать им поддержку и обеспечивать соответствующую подготовку. Нельзя также игнорировать то обстоятельство, что неустойчивость психики и ранимость, свойственные детям переходного возраста, порождают конфликты, грубые и неумелые попытки самоутверждения, что может отрицательно сказаться на их учебной деятельности и отношении к школе.

Вот почему часть программы по овладению общеучебными умениями и навыками должна быть обязательно посвящена ознакомлению детей с теми факторами, которые влияют на их хорошую или слабую успеваемость. Осознание этих факторов позволяет верно оценивать свои возможности и осуществлять саморегуляцию учебной деятельности. Например, детей можно научить выявлять затруднения в учении, а затем, консультируясь с классным наставником, разрабатывать способы их преодоления и улучшения успеваемости. В результате повысится ответственность учащихся за свои успехи.

Необходимо отметить еще два момента. В каждой главе содержатся идеи и рекомендации по проведению занятий. Учитель-наставник сам должен выбрать то, что больше соответствует потребностям его учеников. Если работа по формированию общеучебных умений и навыков начинается в школе, скажем на четвертом году обучения, то при этом можно использовать многое из материала начальных глав книги. Автору не свойственно заблуждение, будто существует наилучший способ учения. Все методы, способы воздействия и последовательность предъявления материала только тогда оказываются эффективными, когда отбираются для использования, исходя из знания учеников и психологической атмосферы в школе. Кроме того, следует помнить, что первостепенное значение имеет характер отношений между наставником и классом. Задача учителя в том, чтобы не только обеспечить усвоение программы, но и помочь ученикам



понять самих себя. Переносу приобретенных знаний и навыков следует учить терпеливо и постепенно. Мы не должны исходить из того, что все изученное в классе обязательно будет использоваться: давно известное расхождение между знанием и действием остается значимым и в сфере учебных умений и навыков. Правильно построенные отношения учителя-наставника со своими учениками служат залогом интеллектуальной самостоятельности и конструктивного приложения сил. Без доброжелательности, уважения личности учащихся наши попытки сформировать у них положительное отношение к учению не смогут увенчаться успехом.



## 1. УЧЕБНЫЕ НАВЫКИ И УСПЕВАЕМОСТЬ

### ПОЧЕМУ СЛЕДУЕТ ВВОДИТЬ УЧЕБНЫЕ УМЕНИЯ И НАВЫКИ В ПРОГРАММУ ВНЕУРОЧНОЙ РАБОТЫ С УЧАЩИМИСЯ

Работа в этом направлении составляет часть конструктивной реакции школы на изменяющиеся запросы общества и возрастающие требования к работе учителей.

В современных условиях, по-видимому, неизбежно, что оценка функций школы в подготовке учеников к жизни дается многими заинтересованными сторонами, не имеющими непосредственного отношения к образованию. Так, промышленные предприятия обеспокоены низким уровнем общеобразовательной подготовки выпускников школы, которая не позволяет им безболезненно перейти от учебы к трудовой деятельности, психологически перестроиться.

В настоящее время трудно сказать, какое влияние меняющаяся экономическая ситуация окажет на восприятие учениками значимости обучения в школе\*. Школьные

\* Начальная и средняя школы в Англии представляют собой обособленные учебные заведения. Средняя школа охватывает учащихся в возрасте от 11 до 16 или 18 лет. В стране действуют несколько типов общеобразовательных школ: «грамматическая», «средняя техническая», «средняя современная» и так называемая «объединенная» (с различными направлениями подготовки учащихся). В академическом плане наиболее полноценную подготовку (необходимую, например, для поступления в университет) дает «грамматическая» школа, некоторые «технические» школы, а также «академические» отделения и так называемые «направления учебы» объединенных школ. Реализуемая через школы различного типа дифференциация образования фактически отражает и закрепляет социальное неравенство образовательных возможностей молодежи. В последние два десятилетия под давлением демократической общественности многие школы отказались от жесткого распределения детей по неравноценным направлениям обучения; эта тенденция особенно заметно сказывается в практике работы объединенных школ (Подробную характеристику английских средних школ см. в кн.: Лапчинская В. П. Средняя общеобразовательная школа современной Англии. М., 1977). Д. Хамблин обобщает опыт работы в объединенной средней школе.

Классы средней школы имеют нумерацию от I до VI. В старших классах изучаемые предметы разделяются на группу обязательных и элективных (по выбору), причем каждый школьник должен изучить определенное число предметов из обеих групп. Обучение в V классе завершается публичными экзаменами, после которых часть учащихся покидает школу, чтобы поступить на работу на государственные или частные предприятия. Обучение в последнем, VI классе продолжается один или два года (в зависимости от желаемого объема подготовки и успешности учебы) и также завершается публичными экзаменами.



41920-4  
требования, предъявляемые к интеллектуальной деятельности, отчасти определяются тем, что образование выступает в качестве своего рода «входного билета», с которого начинается путь к профессиональной карьере. Многие учителя отмечают сомнения школьников в целесообразности затраты особых усилий для получения наилучших образовательных результатов. Ученики не стремятся достигнуть повышенного А-уровня\*, когда чувствуют, что в итоге все равно могут оказаться безработными.

Нужно также заметить, что сравнение подготовленности современных выпускников и выпускников прошлых лет весьма относительно. Сегодня многие из них, понимая недостаточность своих школьных знаний, выбирают ту или иную форму продолжения образования. Таким образом, и в наши дни в промышленность по-прежнему могут приходить люди, имеющие один и тот же аттестат, но отличающиеся по уровню знаний и навыков. Перед школой встает дилемма: подготовить учеников, с одной стороны, к работе на современных промышленных предприятиях, а с другой — к продолжению образования, учитывая факторы, связанные с последствиями безработицы. Все это обуславливает особую значимость наставнической работы с учащимися для повышения их успеваемости, несмотря на существующие неясности и сомнения. Не менее важно использование таких учебных умений и навыков, которые позволили бы преодолеть скрытую неэффективность учебной деятельности некоторых способных учеников. Их успеваемость, хотя и выглядит вполне удовлетворительной, нередко оказывается ниже их возможностей.

## ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Все сказанное выше не предполагает пассивного приспособления к складывающимся обстоятельствам. Работа классного наставника иногда рассматривается как своего

\* В Англии нет единого свидетельства о среднем образовании; существует ряд альтернативных документов. Сертификат о среднем образовании предназначен для «академически менее способных» учащихся и соответствует наиболее низким требованиям к общеобразовательной подготовке выпускников средних школ. Высшие экзаменационные оценки при получении этого сертификата соответствуют требованиям так называемого обычного уровня (O-level) свидетельства об общем образовании. Экзамены на получение обоих этих свидетельств школьники могут сдавать после окончания V класса средней школы в возрасте 16 лет. Экзамены по выбранным предме-



рода вариант социальной благотворительности или как средство эмоциональной поддержки. Однако на самом деле, несмотря на то что наставнические обязанности составляют часть функций учителя, его первейшей задачей является создание у учеников личностно значимого опыта успешной деятельности. Для обеспечения равных образовательных возможностей детям с обедненным интеллектуальным, социальным и эмоциональным жизненным опытом необходимо *дополнительное, углубленное* обучение. Это означает не отказ от наставнической деятельности, а понимание того, что она связана с достижением общеобразовательных целей школы.

Таким образом, автор убежден в том, что тщательно разработанные программы по руководству, обеспечивающему овладение широким кругом учебных умений и навыков, а также изменения в отношении учащихся к учебной деятельности не только выполняют для некоторых детей компенсаторную функцию, но и являются *одним из слагаемых* решения основной задачи — создания учебной атмосферы, способствующей максимальным достижениям каждого ученика. Более того, школа проявила бы явную недальновидность, настаивая на компенсаторном характере таких программ только для детей из необеспеченных семей. Ученики из материально обеспеченных семей могут также в недостаточной степени владеть способами учебной деятельности, что приводит к ограничению результатов их обучения в школе.

Обратимся к аргументам, свидетельствующим в пользу целенаправленной деятельности наставника по руководству учением детей. Немалый интерес представляет работа американского психолога Б. Блума. Основываясь на экспериментальных данных, он доказывает, что при благоприятных условиях индивидуальные различия в результатах учения практически исчезают; однако при неблагоприятных обстоятельствах они будут возрастать из года в год. В своем анализе он на первый план выдвигает познавательные особенности учеников и установки, с которыми они приступают к учебной задаче. Понятно, что изменение негативных и поощрение позитивных сдвигов в

там на «повышенном уровне» (A-level) школьники могут сдавать после обучения в VI классе в возрасте 17 или 18 лет. Повышение требований к уровню образования при приеме на работу в ряде случаев означает необходимость сдавать экзамены как минимум на «обычном уровне».

назв...  
учени...  
Всех...  
принци...  
ностей уч...  
зывает, ч...  
чествах...  
ветствую...  
не подд...  
выки, не...  
кретной...  
вать на...  
отрицате...  
убедите...  
обеспечи...  
практич...  
Наш...  
ладении...  
ками яв...  
ностей...  
педагог...  
ной чер...  
игнорир...  
деятель...  
ное сме...  
приобре...  
чить уча...  
дений в...  
менение...  
специал...  
ны. Одн...  
неудачу...  
которых...  
высказы...  
чения\*,  
\* Ав...  
исследо...  
педагогов...  
целью вы...  
вых» сти...  
обучения...  
боре спосо...  
учащихся...  
ность, боле...  
исследован...  
стилей пре...  
2\*



названных сферах составляет сердцевину руководства учением школьников.

Весьма полезным является осуществленное Блумом принципиальное разграничение *индивидуальных* возможностей *учащихся* и особенностей в их *учении*. Блум доказывает, что представление о врожденных внутренних качествах обучающегося в отрыве от овладения им соответствующими знаниями и умениями носит мистический и не поддающийся анализу характер. На установки и навыки, необходимые для осуществления той или иной конкретной учебной задачи, по-видимому, легче воздействовать на всех стадиях обучения в средней школе. Трудно отрицать тот факт, что Блуму и его сотрудникам удалось убедительно доказать, что если слабоуспевающим детям обеспечить благоприятствующие учению условия, то они практически сравняются с другими учащимися.

Наш подход аналогичен позиции Блума: помощь в овладении соответствующими учебными умениями и навыками является ключевой для полной реализации возможностей учащихся. В середине 60-х гг. американские педагоги Дж. Паркер и Л. Рубин отмечали, что характерной чертой разработки учебных программ является игнорирование самих процессов осуществления учебной деятельности. В последующие годы происходило известное смещение акцентов с пассивных на активные способы приобретения знаний, признание необходимости обеспечить учащимся возможность применения усвоенных сведений в новых условиях. Важность переноса знаний (применение их в других обстоятельствах), необходимость специального обучения этому умению для нас несомненны. Однако при этом нередко мы по-прежнему терпим неудачу в понимании причин затруднений учащихся, у которых отсутствуют общие учебные навыки. Сомнения, высказываемые относительно современных методов обучения\*, связаны с тем, что эти методы менее продуктив-

\* Автор имеет в виду получившее международную известность исследование, проведенное в середине 70-х гг. группой английских педагогов под руководством Н. Беннета. Исследователи ставили целью выяснить сравнительную эффективность традиционных и «новых» стилей преподавательской деятельности учителей и методов обучения (значительная степень самостоятельности учащихся в выборе способов изучения учебного материала, более тесное общение учащихся друг с другом и с учителем, его повышенная эмоциональность, более гибкие правила поведения в классе и т. д.). Результаты исследования, в котором были выделены и описаны более тридцати стилей преподавания, вопреки ожиданиям многих педагогов, показа-



ны, чем можно было бы ожидать, поскольку навыки активной учебной деятельности не прививаются учащимся *систематически*. Некоторые учителя не уделяют этим навыкам специального внимания, рассматривая их как сопутствующий или побочный результат обучения. Блум отстаивает необходимость тщательного анализа конкретных видов учебной деятельности и способов соответствующей систематической подготовки детей, которая позволила бы им достигнуть успеха на начальных этапах выполнения учебной задачи.

Однако не менее важно уделять внимание и планомерному формированию общеучебных умений и навыков, соответствующий выбор которых позволяет детям справиться с той или иной конкретной задачей. В работе Блума подчеркивается необходимость обеспечить учащемуся обратную связь с первых же шагов выполнения новой учебной задачи. Это в равной мере относится и к учебным навыкам и умениям. Учитель должен быть уверен в том, что его совет оказался полезен, а оценка правильной. Поэтому учебные умения и навыки следует формировать в условиях систематической работы в специально отведенное время (классные часы) под руководством наставника.

Современное общество предъявляет более высокие требования и к учителям, и к учащимся: эффективность их деятельности становится жизненно важной. Следовательно, мы не можем рисковать, полагаясь на то, что ученики сами освоят основные учебные навыки. Невозможно также исходить из того представления, что каждый учитель так или иначе формирует эти умения и навыки. На практике все оказывается сложнее: одни учителя обучают им, а другие — нет. В основном же эти умения и навыки отдаются на откуп случаю. Многие учителя ищут ответ на вопрос: «Каков наиболее экономный и эффективный способ, гарантирующий всем ученикам формирование необходимых установок, подходов к учению?» Обследование любой английской школы могло бы выявить детей, у которых сложилось негативное отношение к учебе, поскольку они не верят в свой успех и действительно терпят неудачу. Сказанное относится не только к неспособным учащимся. Всем известно, что есть и

ли отсутствие сколь-нибудь ощутимых, явных преимуществ «новых», «нетрадиционных» подходов к обучению (см.: *Bennett N. Teaching Styles and Pupil Progress. L., 1976*).



способные ученики, не проявляющие особого старания, чье отношение к учению к тому же отрицательно влияет на остальных детей. Мы нередко лишь констатируем нежелание учиться, не обращая внимания на причину этого — отсутствие учебных умений и навыков или чрезмерную ограниченность в их использовании.

Осуществляемая наставником внеурочная воспитательная работа должна включать как одну из задач помощь школе в достижении общеобразовательных целей, подкрепление обучения конкретному предмету контролем за успехами ученика, стимулированием его мотивации. Поэтому разумно предположить, что одним из слагаемых этой систематически осуществляемой учебно-воспитательной работы является создание программы деятельности, цель которой — научить детей учиться, стать компетентными учениками.

#### НЕОБХОДИМОСТЬ ПОСТАНОВКИ ЦЕЛЕЙ

Чтобы такая программа не оказалась оторванной от реальности, учителя-наставники должны иметь четко поставленные цели. Было бы неверно полагаться исключительно на долгосрочную перспективу. Те, кто отвечает за успеваемость в данном учебном году, должны суметь выделить учебные навыки, на которые в этот период следует обращать внимание; необходимо также определить способы, которые позволят развить эти навыки, разработать варианты проведения соответствующей работы с различными группами учащихся, обосновать целесообразность вариантов и, наконец, уяснить взаимосвязь выделенных навыков с текущими и перспективными требованиями к ученикам. Кроме того, изучаемое на протяжении данного учебного года должно стать логическим результатом и продолжением усвоенного ранее. Иногда классные наставники с заметным нежеланием заставляют себя придерживаться определенной последовательности действий, направленных на освоение учащимися учебных умений и навыков общения. Поэтому важно отметить, что успех этой работы в значительной степени основан на последовательной программе действий.

Придавая важнейшее значение определенности в постановке и достижении целей и логической последовательности действий, мы отнюдь не предлагаем навязывать всем ученикам одинаковый стиль учения. Любая такая попытка означала бы игнорирование реального положе-



ния дел и обрекла бы наши усилия на неудачу. Восприятие и осмысление воспринимаемого протекают у детей весьма различно, поэтому следует предоставить каждому школьнику возможность развивать тот стиль учебной работы и изучения предмета, который для ученика целесообразен и значим. Эту книгу ни в коем случае нельзя рассматривать ни как попытку предложить панацею от всех бед, ни как средство, снимающее с учителя личную профессиональную ответственность за результаты обучения. Программа должна содержать опыт соответствующей деятельности, побуждающей каждого выбрать то, что способствует формированию собственного, лично значимого и творческого подхода к учению. Для достижения этого часть деятельности наставника должна строиться на систематическом обсуждении продвижений учеников в развитии навыков учения. Такая работа с учащимися раскрывает перед ними необходимость осознания собственной деятельности. Мы еще недостаточно прониклись пониманием того, что наиболее ценной формой самосознания, которую мы прививаем нашим детям в школе, является открытие ими способов мышления, которые приводят к определенным результатам, позволяют переходить от интуитивного представления к осмыслению своей деятельности при выполнении учебных задач, а также находить их творческие решения. Только так можно избежать механического и непродуктивного подхода к выработке учебных навыков. Профессиональная специализация нередко мешает нам осознать, что наша педагогическая компетентность не ограничивается лишь содержанием преподаваемого предмета. Пожалуй, не менее важно строить обучение на основе использования тех процессов, посредством которых осуществляется познание как таковое.

### ЧЕГО МЫ СТРЕМИМСЯ ДОСТИЧЬ

Наша задача — поощрять активное учение. Слишком часто школьники воспринимают учебу как чуждую для себя деятельность, как своего рода неизбежный ритуал, который мало что меняет в их жизни. В сфере учения дети занимают скорее пассивную, чем активную, позицию. Учение воспринимается ими как «то, что совершается над ними», а не как нечто приносящее радость или пробуждающее их инициативу. Работая наставником, я обнаружил, что жалобы учеников на то, что учитель «дони-



мают» своими требованиями, исчезают, как только дети сами начинают контролировать и оценивать свое учение.

Чтобы преодолеть инертность и безразличие, необходимо основывать формирование умений учебной работы на такой деятельности, которая поможет ученикам осознать и почувствовать ответственность за собственные успехи и неудачи, понять, что их достижения в учебе не зависят от капризов судьбы. Таким образом, у ученика создается ощущение, что он является хозяином собственной судьбы. Оно связано с предвосхищением успеха в выполняемой деятельности. С нашей стороны было бы наивно преувеличивать зависимость достижений в учебе от какого-либо единичного фактора. Однако опыт показывает, что широкая программа формирования учебных умений и навыков позволяет преодолеть пассивность и снижение эффективности учебной деятельности, которые обычно сопутствуют возникновению у учащихся ожидания предстоящих неудач. Руководство учебной деятельностью должно быть по своему характеру предупреждающим отставания, а не корректирующим их, что в сочетании со стимулированием стремления детей к высоким результатам требует опоры на формирование у них положительной самооценки. Без самоуважения едва ли возможно *ответственное* поведение в истинном смысле этого слова. Конечно, ведущая роль здесь принадлежит методам обучения и организации всего педагогического процесса в школе. Однако, каковы бы ни были методы, они должны предусматривать формирование учебных умений и навыков. Там, где осуществляется тесная связь между программой внеурочной воспитательной работы и преподаванием учебных дисциплин, соответствующая помощь учащимся приносит высокие результаты.

### НЕКОТОРЫЕ ИСХОДНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ

Мы не можем говорить о методике обучения независимо от принимаемых нами взглядов на природу человека. По сути дела мы должны сделать выбор между представлениями о человеке как существе пассивном, формируемом внешними силами (такими, как впечатления раннего детства, зависимость от поощрений и наказаний, опыт жизни в семье), или же активном, способном осознать окружающий его мир и воздействовать на него. Психолог Р. Уайт показал, что в основе мотивации человека лежит внутренняя потребность эффективного взаимодействия с окружением. С его точки зрения, человеку



свойственно врожденное стремление к познанию себя и действительности и реализации себя в деятельности. Если это так, наша озабоченность пассивностью детей вполне оправдана.

Примером противоположной точки зрения являются представления крайних бихевиористов, которые считают, что наилучшее понимание деятельности достигается при рассмотрении ее последствий. С этой точки зрения мысли и чувства являются результатами действий или же, самое большее, сопровождают их. Это заставляет бихевиористов утверждать, что в подлинном смысле человек не может быть самостоятельным существом, поскольку его действия есть реакция на стимулы внешней среды. Так, Б. Скиннер полагает, что понять поведение индивида можно, только сосредоточившись на его действиях и обстановке, в которой они совершаются, абстрагируясь от таких факторов, как чувства и представления\*.

Подобные рассуждения кажутся весьма далекими от темы книги. На самом же деле с ними связана суть наших усилий по стимулированию учебной деятельности. Если дети — пленники собственного прошлого или особенностей жизни в семье, то роль воспитания и образования сводится лишь к тому, чтобы закрепить соответствующие результаты. Помощь ученикам в обретении ответственной самостоятельности признается многими учителями как цель их работы; если же принять точку зрения Скиннера, то эта цель теряет смысл. Попытка добиться самостоятельности при помощи процессов обусловливания деятельности была бы в этом случае примером человеческой способности к самообману, ведь самостоятельность подразумевает разумный выбор.

\* Бихевиоризм (от английского behaviour — «поведение») — одно из ведущих направлений в американской психологии. Бихевиоризм неправомерно подменяет изучение человеческой психики рассмотрением только ее внешне выраженных проявлений (двигательных, речевых и т. д.), образующих так называемое «наблюдаемое поведение». Бихевиористы выдвигают суженную, заведомо ограниченную трактовку обучения, согласно которой учебные результаты сводятся к формированию у учащихся жестко заданного «конечного поведения», т. е. определенного набора наблюдаемых действий. Такой подход применим лишь по отношению к репродуктивной деятельности учащихся (заучивание и воспроизведение, действие по образцу и т. п.). Сложные познавательные и эмоциональные процессы, формирование творческих умений, которые не поддаются разложению на отдельные наблюдаемые действия, практически остаются вне сферы действия упрощенных, механистических представлений бихевиоризма и основанных на них методик.



Тот факт, что многие подростки проявляют пассивность в учебной деятельности и явно не умеют использовать возможности, которые им предоставляет школа, на первый взгляд подтверждает пессимистический вывод о независимости развития от окружающей среды. Однако в действительности кажущееся отсутствие постулируемого Уайтом стремления к активному овладению знаниями может быть связано с несформированностью умений и навыков учения. Дети, инертные в школе, активно стремятся к проявлению себя в других жизненных сферах. Отставание по тем или иным предметам из-за невооруженности необходимыми навыками и умениями приводит к уклонению от учения, а это в свою очередь сопровождается снижением познавательного интереса и во внеучебной сфере. Затем все это, дополняясь опытом неудач и обид, переходит в негативное отношение к школе. Поясню сказанное примером из собственного опыта. В начале моей учительской карьеры я исходил из преподанного мне в свое время положения о том, что часть детей не способна научиться читать из-за задержки в развитии. Прошли годы, прежде чем я осознал неверность подобных утверждений. Эти дети могли бы нормально развиваться, если бы вместо навешивания ярлыка «задержка в развитии» их научили способам учения, отвечающим их индивидуальным особенностям и характеру деятельности.

#### СВОДИТСЯ ЛИ ПРОГРАММА ТОЛЬКО К НАВЫКАМ И ПРИЕМАМ УЧЕНИЯ?

Одна из задач наставника — помочь детям осознать себя в роли субъекта учебной деятельности. В учебных ситуациях поведение ученика определяется главным образом его восприятием. Человеческая способность так или иначе представлять мир не обходится без последствий: отрицательное отношение к миру может сформировать соответствующий негативный жизненный опыт. Каждый из нас несет основную долю ответственности за то, что с ним происходит. Странно, что мы обычно не отдаем себе отчета в том, как дорого обходится детям такой взгляд на мир, при котором преобладающее значение отводится удаче и везению и который как бы снимает с них ответственность за происходящее. Напротив, понимание роли собственной активности способно иногда пробудить дремлющую инициативу и энергию у ранее



пассивного мальчика или девочки. Некоторые дети освобождают себя от озабоченности успехами в учебе, ограничивая свои притязания или сужая сферу деятельности рамками того, что уже знакомо и не вызывает тревоги за результат. К несчастью, подобные ограничения сами по себе ведут к снижению самооценки, что в свою очередь еще больше подрывает мотивацию к учению, которое связано с ожиданием неизбежных неудач. Впрочем, подобная зависимость вовсе не обязательна, поскольку связь между представлениями о себе и результатами деятельности сложна и неоднозначна.

Классные наставники без знания современных работ по мотивации учения оказываются плохо подготовленными к руководству учебной деятельностью. Американские психологи М. Ковингтон и Р. Бирн, основываясь на экспериментальных данных, утверждают, что дети с высокой потребностью в успехе в случае неудачи возлагают ответственность за нее на себя, объясняя плохой результат отсутствием старания или использованием неэффективных способов изучения материала. Следовательно, неудача не рассматривается ими как нечто фатальное или как свидетельство отсутствия способностей, необходимых, чтобы справиться с учебной задачей. В психологических исследованиях проводится разграничение двух принципиально несхожих типов мотивации учения. Первый — активное стремление к самой учебной деятельности и успеху в ней, позитивное прогнозирование, вера в то, что результаты учения определяются прежде всего усилиями самого ученика. Второй — желание любой ценой избежать плохой оценки, переживаний, связанных с неудачей или критикой со стороны авторитетного для ребенка лица. Боязнь неудачи снижает результативность учения и ведет к чрезмерной зависимости от контроля извне.

Имеется еще одно усложняющее дело обстоятельство. Некоторые психологические исследования показали наличие у части представительниц женского пола желания не обнаруживать свои способности в учении, поскольку первенство несет в себе «наказание» довольно тонкого и деликатного свойства. В нашем обществе еще довольно сильно сказывается традиционно-неодобрительное отношение со стороны мужчин к успеху женщин. Несмотря на постепенное изменение у женщин соответствующих ориентаций, устремления девочек все же нередко оказываются заниженными по сравнению с их воз-



возможностями, отражая конфликт между сложившимися представлениями о женственности и желанием полностью проявить свои способности. Эти проблемы становятся очевидными при принятии решений об ориентации на углубленное изучение предметов (на А-уровне), а также на продолжение образования.

Однако как мальчиков, так и девочек необходимо приобщать к анализу психологических механизмов преодоления тревожности, ложных установок по отношению к учебной деятельности. Стратегия педагогического руководства должна включать диагностику учащимися своих затруднений, овладение ими приемами постановки цели, умением оказывать и принимать помощь.

### РОЛЬ СВЕРСТНИКОВ

Учителя часто подмечают случаи отрицательного воздействия сверстников на учебную деятельность учеников. Группа может навязывать нормы заурядности тем, кто хочет выделиться, или наказывать их. Ребенок из всех сил будет стремиться избежать прозвищ «подлиза» или «любимчик», соглашаясь, например, против собственного желания прогулять уроки или принять участие в какой-либо проказе. Репутация в среде сверстников — один из факторов, который необходимо учитывать при руководстве учебной деятельностью. На первом году обучения следует конструктивно перестраивать групповые установки учащихся; на втором году по-прежнему необходимо обращать внимание на поведение детей в различных ситуациях, а также на источники тревоги, которые порождают у учеников защитные реакции.

Подростки могут иметь неполные или искаженные представления об учении, а также о мотивации и намерениях учителей, культивируя эти представления в своем кругу общения. Мы понимаем, что сверстники и характер их взаимоотношений оказывают сильное влияние на систему ценностей, установок и поведение детей, и все же переоценить роль ровесников означало бы признать собственную педагогическую беспомощность. Разумеется, групповое сознание — фактор, который нельзя не принимать в расчет. Однако, приписывая группе ровесников влияние больше, чем она обладает в действительности, можно сделать ошибочный вывод о непременном снижении успеваемости детей в подростковом возрасте.

Имеется немало свидетельств того, как разумное ис-



пользование взаимоотношений между сверстниками помогает в борьбе с детской преступностью и асоциальностью, становится одним из мощнейших средств воздействия на учеников, приносит пользу всем, кто учится и учит. Делая упор на активные формы учения, воспитание у учеников ответственности за свои успехи и неудачи, следует включить в нашу программу в качестве ее важнейшей составной части и поддержку ровесников, дружескую взаимопомощь.

#### КАКИЕ УМЕНИЯ И НАВЫКИ СЛЕДУЕТ ФОРМИРОВАТЬ

Основой нашего подхода является ориентация на формирование активной учебной деятельности школьников. С учетом их возрастных особенностей, способностей и жизненного опыта намеченный подход позволяет выработать такие основные общеучебные навыки, как:

1) слушание (будет рассмотрено нами в связи с умением воспроизводить полученные знания);

2) чтение (не ограничиваясь самой техникой чтения, мы будем уделять внимание умениям воспроизводить усвоенное и делать содержательные выводы, а также выдвигать новые идеи на основе прочитанного);

3) оформление работы (этот навык часто упускается из виду и в должной мере не формируется у школьников. А ведь он связан с усвоением изучаемого материала, ощущением результативности своей деятельности);

4) выполнение домашнего задания продуктивными способами (систематическое обучение этим способам необходимо, если мы не хотим допустить возникновения у детей негативного отношения к школе. Недостаточная эффективность учебной работы сказывается отрицательно не только на уроке, но и при выполнении домашних заданий);

5) планирование и постановка целей (этот навык является важнейшим, причем в его формировании существенную роль играет поддержка сверстников);

6) работа над сочинениями и ответы на вопросы (эти умения потребуют от нас непрерывного внимания, если мы хотим, чтобы усилия учителей и учащихся были плодотворными);

7) повторение и подготовка к контрольным работам и экзаменам (эта сфера учебной деятельности будет рассматриваться с учетом возрастных особенностей школьников. С годами она постепенно приобретает все более важное значение);



8) ведение записей (характерная область пробелов и упущений);

9) самопознание и формирование мотива достижения цели (в этом жизненно важном направлении педагоги все еще редко проводят систематическую работу);

10) оценка (соответствующее умение не следует рассматривать как прерогативу учителя; учеников необходимо учить самооценке собственной работы)\*.

В предлагаемой программе будет осуществляться конструктивный дифференцированный подход к учащимся, основанный на учете различий в их деятельности и необходимости расширить учебные возможности детей, особенно слабоуспевающих. Обедненность и однообразие их познавательного опыта отражаются в соответствующем ограничении тех средств, которые ученики используют для решения учебных задач\*\*.

\* Приведенный перечень, являющийся результатом сделанного автором эмпирического обобщения, не следует воспринимать как теоретически обоснованную классификацию общих учебных умений и навыков и тем более как характеристику их состава. Этот перечень фактически указывает на условно выделенные автором области учебной деятельности и не является строгим (не построен на едином основании); не является он и полным (отсутствуют, например, такие области, как устная речь, работа с другими источниками информации помимо книжного текста). Скорее его следует рассматривать как отражение того практического опыта, который накоплен автором и обобщен в данной книге.

\*\* В условиях буржуазной школы с характерной для нее дифференциацией учащихся такая позиция далеко не столь очевидна, как это может показаться советскому читателю. Западные педагоги нередко констатируют то распространенное явление, что учителя уделяют преобладающее внимание детям с развитым интеллектом и пренебрегают «менее способными», причем дифференцированное отношение к учащимся имеет место и там, где не проведено их открытое разделение на неравноценные потоки. Однако вот какой реакционный вывод из этого обстоятельства делает, например, английский педагог С. Харман: поскольку школа все равно пренебрегает полноценным преподаванием для большинства учащихся, относящихся к категории «менее способных», то необходимо изменить их обучение в соответствии с их «реальными нуждами» — подключить их к простым профессиям на фермах, в учреждениях и на фабриках, где имеется «большое число ординарных, неквалифицированных и рутинных видов трудовой деятельности, а также другой постоянной работы, которую многие дети, в особенности старше 10 лет, могут безусловно выполнять» (см.: Пилиповский В. Я. Критика современных буржуазных теорий формирования личности. М., 1985. С. 126). Утверждение необходимости компенсировать неблагоприятные последствия обедненной культурной среды, обеспечить возможности успешной учебной деятельности для всех без исключения учащихся свидетельствует о демократической позиции автора.



Многие дети оказываются по сути дела не в состоянии применить свои умственные способности из-за склонности к стереотипным реакциям как в общении с людьми, так и при решении учебных задач. Поскольку у них плохо развиты способности к анализу явлений, различные задачи эти дети решают только стандартными способами, не учитывая особенностей исходных условий рассматриваемых ситуаций. Таким образом, у детей складывается представление об учебной деятельности как о заучивании и воспроизведении по большей части неосмысленных фактов. Обращая внимание на негативные установки к учению, мы обычно не замечаем, что они во многих случаях выступают не как причина, а как следствие неспособности справиться с учебной задачей из-за отсутствия нужных умений и навыков. Испытывая неудачи на протяжении нескольких лет, ученики стремятся утвердить себя где-либо за пределами школы, всячески уклоняясь или стараясь уклониться от таких учебных ситуаций, которые представляются им непонятными или тревожными. В результате они приходят к тому, что начинают отвергать учебный процесс в целом как источник напряжения и угрозы. Объяснение низкой успеваемости ссылкой на семью и субъективные факторы без обращения к конкретным учебным ситуациям и особенностям учения будет по меньшей мере неполным.

Однако мы можем настолько сосредоточиться на проблемах отстающих, что упустим из виду затруднения в учебной работе у более способных учащихся. В то же время установлено недостаточное развитие учебных умений у учащихся выпускных классов. В эти классы обычно поступают хорошо успевающие ученики. Таким ученикам программа даст возможность осознать сильные и слабые стороны своего мышления, которое, начиная с определенного уровня, во многом определяет успешность в учении. Психологи трактуют стиль познавательной деятельности как устойчивые предпочтения (установки или привычные стратегии), которые составляют типичный для индивида способ восприятия и мышления. Точка зрения автора этой книги такова: для учащегося выпускного класса его собственный стиль мышления и решения проблем является столь же законным объектом изучения, как и содержание любого учебного предмета.

Необходимо задаваться вопросами об отборе и процессе усвоения информации, о формировании способно-



сти работать в соответствии с ограничениями, задаваемыми поставленной проблемой, не игнорируя этих ограничений и не делая ошибочных выводов. Не менее важна способность в случае необходимости отказаться от заданной «системы отсчета», выйти за пределы непосредственно данного, обращаясь к рассмотрению потенциально возможного. Существенны также восприимчивость к межличностному воздействию и природа личностных факторов, которые нередко мешают старшеклассникам преобразовывать понятия в новой и, возможно, необычной системе. Важно уяснить источники упрощенных представлений учащихся, добиваться от них сосредоточенности и внимания на отдельных моментах своих рассуждений, осознания значения каждого в отдельности.

Наконец, детям необходимо помочь достигнуть самостоятельности в учебной деятельности. Такая деятельность, мотивированная внутренними целями обучающегося, приносит наибольший результат и удовлетворение. Наша работа призвана помочь детям учиться, ориентируясь не столько на оценку и принуждения учителя, сколько на самооценку, внутреннее побуждение и инициативу.

## 2. ПЕРВЫЕ ДВА ГОДА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

### НАШИ ЦЕЛИ

На протяжении первых двух лет обучения в средней школе руководство учением имеет как профилактический, так и конструктивный характер\*. Говоря о профилактике, мы имеем в виду необходимость предупреждать формирование негативного отношения к учению, школе, учителям. Проявления этого отношения могут оставаться незамеченными вплоть до четвертого-пятого года обучения. Однако обнаруживаемое к этому времени нежелание учиться настолько укореняется, что изменить что-либо почти невозможно.

Переход из начальных в средние классы требует от детей серьезной перестройки сложившихся стереотипов, что не всегда протекает гладко. В психологических исследованиях описаны стрессовые явления, которые на-

\* Первые два года обучения в английской средней школе приходятся на возраст 11—13 лет.



блюдаются в этот период. Учитель-наставник, понимая состояние учеников, должен помочь им приспособиться к новым условиям обучения, мобилизовать их силы и возможности на преодоление возникающих затруднений и неудач.

Как установил Дж. Йингер, не менее важно уменьшить или полностью преодолеть все имеющиеся у учащихся пробелы в знаниях, умениях и навыках путем целесообразной организации учения и развития инициативы. Так, вспомогательный летний курс обучения продолжительностью 6 недель, за которым в ходе учебы следовала «весьма ограниченная» тренировочно-обучающая деятельность, в течение всех пяти лет помогал школьникам успешно усваивать учебную программу. Следовательно, систематическая и скоординированная работа по формированию необходимых учебных умений и навыков хорошо сказывается на результатах обучения в школе. Однако именно *систематичности* и *скоординированности* нередко и не хватает, ибо нам обычно требуется немало времени, чтобы осознать ту простую истину, что успех достигается лишь ценой непрерывных усилий.

Современная педагогика уделяет немалое внимание учету отношения семьи и непосредственного окружения ребенка к его учебной деятельности и школе в целом. Это безусловно необходимо, но недостаточно. Понимание влияния этих более внешних факторов помогает определить пути к целям и предвидеть возможные затруднения, но еще не обеспечивает детям нужных умений и навыков. В первые два года обучения в средней школе классный наставник призван помочь ученикам обнаружить свои неиспользуемые возможности, позволяющие успешно справляться с домашними заданиями, эффективно применять усвоенную информацию, постепенно приближаться к руководству собственным учением и тем самым обретать уверенность в своих силах. Ведь бесспорно, что самый верный способ изменить негативное отношение детей к школе — вооружить их навыками, необходимыми для успешной учебы\*. Это в

\* Наиболее эффективным и последовательным путем формирования общеучебных навыков и умений является создание единой преемственной системы соответствующей работы с учащимися в начальной и средней школе. Автор не ставит вопрос о построении такой системы. Между тем, формирование ряда учебных навыков и умений, отнесенных автором к средней школе, безусловно должно начинаться с первых же лет учебы, в младшем школьном возрасте, который является по характеристике известного советского психоло-



свою очередь позволит прийти к взаимопониманию и с учителями.

## ОСНОВНЫЕ УЧЕБНЫЕ УМЕНИЯ И НАВЫКИ

Ниже мы приводим ориентировочный перечень основных учебных навыков и умений, которые позволяют успешно осуществлять главные учебные операции\*.

### Учебные умения и навыки

- |                                  |   |
|----------------------------------|---|
| 1. Выполнение домашнего задания: | { оформительские умения;<br>способы активного учения;<br>проверка и наглядные приемы<br>обобщения информации;<br>опора на конструктивную помощь |
| 2. Слушание (восприятие речи):   | { выполнение указаний учителя;<br>воспроизводящая деятельность;<br>самоориентация в задании   |
| 3. Чтение:                       | { работа с книгой;<br>дедуктивное мышление — постановка вопросов и выдвижение новых идей;<br>активное чтение — использование схем               |
| 4. Проверка:                     | { установка на результат;<br>ориентация на правила, предписания,<br>требования учителя;<br>планирование и повторение                            |
| 5. Самоконтроль:                 | { самопроверка и самооценка;<br>совместная работа и постановка целей,<br>применение критериев оценки  |

га Д. Б. Эльконина, периодом наиболее интенсивного формирования учебной деятельности (см.: *Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника*. М., 1974. С. 18). На практике к такому взгляду приходят в своих поисках и ряд английских педагогов-специалистов по начальной школе; к числу общих задач начального обучения они относят, например, формирование умения ясно выражать свои мысли, внимательно слушать и воспринимать услышанное, читать и понимать прочитанное на соответствующем возрасту уровне и т. д. (см.: *Ashton P., Kneen P., Davies F. Aims Into Practice in the Primary School*. L., 1975; *Cohen L., Manion L. A Guide to Teaching Practice*. L.; N. Y., 1983. P. 29). Упущение автора носит далеко не частный характер. Субъективно оно может объясняться ограниченностью обобщаемого им конкретного опыта. Вместе с тем обособленность начальной и средней школы, отсутствие единых целей в английской системе среднего образования являются объективными препятствиями для поисков на пути создания целостной системы формирования общеучебных умений и навыков, как в педагогической теории, так и в практике английских школ, где соответствующая работа ведется, по характеристике автора, стихийно и неупорядоченно.

\* См. первое примечание к с. 29.



### Структура занятия по формированию учебных навыков.

1. Постановка целей (при этом также подчеркивается, какое значение они имеют для учеников).

2. Организация работы по группам, состоящим из 2—4 детей (с учетом возможностей и подготовки каждого).

3. Подведение итогов (классный наставник объясняет, чему учились дети, и закрепляет результаты. Особое внимание уделяется незамедлительному использованию изученного).

Эта структура предоставляет классному наставнику возможность выступать в ходе классного часа в привычной роли учителя. Она не только позволяет вовлечь детей в целенаправленную деятельность, но и требует от наставника, чтобы тот всячески поощрял перенос изученного в новые условия. Без постоянного применения усвоенных приемов работы эффективность занятий снизится и есть опасность, что они могут стать пустым времяпрепровождением. Чтобы достичь лучших результатов, наставник должен использовать все обучающие методы и приемы. И чем лучше он выступает в качестве учителя, тем больших успехов ему удастся достичь в качестве классного наставника.

Многие учителя не привыкли в повседневной преподавательской деятельности прибегать к делению класса на небольшие группы. Простейшим вариантом организации групп является работа детей по парам. Рабочие группы из трех-четырех учеников создаются очень просто: дети садятся с двух сторон стола лицом друг к другу. Важно только, чтобы задание было понятно детям и работа проводилась энергично и целеустремленно. Если в классе возникает беспорядок, то наставнику стоит обратить внимание на те приемы, которыми он осуществляет переход от одного этапа занятия к другому, или на то, как он начинает занятие и заканчивает его.

Для того чтобы не терять зря время, необходимо внимательно отнестись к организационной стороне работы. Не следует пренебрегать повседневными организационными моментами, так как они являются основой хорошего руководства классом. Мне нередко приходилось видеть, как отдача от, казалось бы, блестящего классного часа, проведенного опытным наставником, заметно снижалась только из-за того, что на занятии не было предварительно продуманной и отработанной системы быстрой раздачи учебных материалов. Это приво-



дит к потере темпа, кроме того, приходится терять драгоценное время на то, чтобы вызвать вновь интерес к работе. Когда замедленная раздача материала сопровождается нечеткими указаниями-инструкциями, наставник может столкнуться в конце занятия с тем, что ему не хватило времени на то главное, чего он хотел добиться. Нередко случается, что, отрицательно оценивая деятельность ученика, наставник упускает из виду, что причина неудачи заключается в плохой организации занятия. Если к тому же будут отсутствовать четко поставленные цели, то вполне может сложиться ощущение невыполнимости задач.

В программе систематизированы основные учебные умения и навыки и предусмотрены соответствующие занятия, содержание которых значимо для учащихся. В этом случае на протяжении пяти лет обучения в средней школе достаточно проводить каждую неделю один классный час, чтобы оказать детям реальную помощь.

Ниже приводятся рекомендации по содержанию занятий. Не исключено, что классный наставник может при подготовке к ним столкнуться с затруднениями в подборе или составлении учебных материалов. Мы полагаем, что идеальной была бы их разработка совместными усилиями группы учителей под руководством опытного методиста. Эти материалы могут в дальнейшем совершенствоваться, пополняться новыми, через три-четыре года в школе будет накоплен значительный «банк» заданий по формированию учебных приемов и навыков.

#### ДОМАШНЕЕ ЗАДАНИЕ: МОЖЕМ ЛИ МЫ ОБУЧИТЬ ДЕТЕЙ АКТИВНОМУ ОТНОШЕНИЮ К НЕМУ?

Отношение к домашнему заданию отражает интерес учеников к школе, учению, во многом определяя их академическую успеваемость. Такой взгляд, по-видимому, разделяется далеко не всеми учителями, и этим, возможно, объясняется, почему столь мало занятий посвящается развитию умений и навыков именно в этой сфере деятельности. Не удивительно, что дети привыкают относиться к домашнему заданию как к второстепенному делу, которым можно заняться в автобусе, на перемене, примостившись где-нибудь на подоконнике, а то и просто кое-как переписать его у товарища. Домашние задания часто являются причиной недоразумений между учениками, родителями и учителями, и надо признаться,



что мы еще не всегда умеем конструктивно использовать в этой ситуации участие родителей. Школьники начинают более усердно готовить уроки, когда приближаются экзамены, впрочем, это вовсе не означает, что работа делается как следует. Часто нам приходится слышать от учеников: «Я просиживаю над занятиями каждый вечер, а у меня ничего не выходит!» Такого положения дел допускать нельзя, а для этого нужно с первого года учебы помогать детям овладеть необходимыми умениями.

**Оформление домашней работы.** Многие школьники имеют самые смутные представления о том, как выполнять домашнее задание, чтобы наглядно, экономно и аккуратно изложить усвоенные знания. В некоторых семьях родители, старшие братья или сестры показывают ученику образцы хорошего оформления задания и поощряют стремление подражать этим образцам. Но это не единственный путь, и на него нельзя положиться. Предлагаемые занятия направлены на развитие умения оформлять задания наглядно и рационально, оценивать свою работу в соответствии с критериями учителя, применять свои способы фиксации усвоенных знаний.

#### **Занятие 1.**

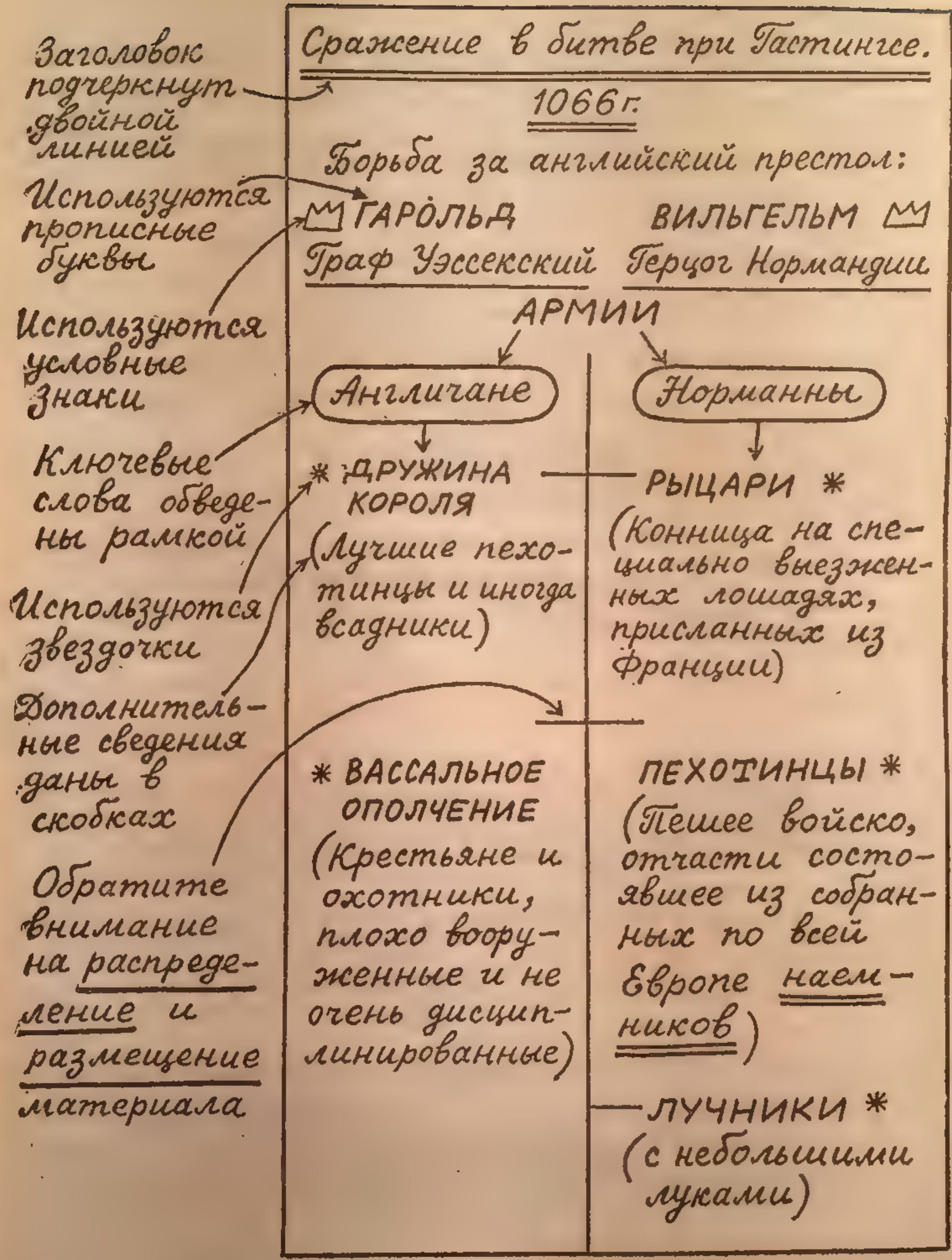
**Цель:** *помочь детям осознать различные способы оформления домашнего задания.*

Дети знакомятся с несколькими образцами аккуратно оформленных упражнений домашнего задания. Отступления в расположении текста, подчеркивание, использование прописных букв для написания ключевых слов, специальные знаки, например звездочки на полях, выделяющие основные положения, — все это способы оформления домашнего задания (см. рис. на с. 37—39).

Ученики сравнивают образцы выполнения заданий, обсуждают их достоинства (каждый со своим партнером) и решают, какие способы оформления им нравятся больше всего. Уже на этой стадии поощряется принятие самостоятельных решений, поиск собственного стиля оформления работы. Следует избегать навязывания какой-то одной формы: иначе ребенку становится безразлично то, что он делает.

При проведении заключительного обсуждения в конце занятия необходимо особо подчеркнуть роль таких элементов оформления задания, как подчеркивание, использование прописных букв и звездочек, которые помогают выделить более и менее важную информацию.







Заголовок  
подчеркнут  
двойной  
линией

Используются  
прописные  
буквы

В тексте  
используется  
подчеркивание  
одной чертой

Используются  
фиксирующие  
внимание  
отметки  
(точки)

Для примеча-  
ний использу-  
ются звездочки

Обратите  
внимание на  
размещение  
и распреде-  
ление

## Сражение в битве при Гастингсе, 1066г.

Гарольд Уэссекский, провозглашенный  
королем английским, бился с  
**ВИЛЬГЕЛЬМОМ**, герцогом Нормандии,

оспаривавшим право на английский  
престол

Армия АНГЛИЧАН состояла из:

- **ДРУЖИНЫ КОРОЛЯ** — лучшие пехо-  
тинцы, иногда  
всадники

- **ВАССАЛЬНОГО  
ОПОЛЧЕНИЯ** — сборище крестьян  
и охотников

→ \* Ополчение было  
плохо вооружено и  
не отличалось дис-  
циплиной, но состоя-  
ло из храбрых, рву-  
щихся в бой людей

Армия НОРМАННОВ состояла из:

- **РЫЦАРЕЙ** — конница на специально  
ввезенных лошадях,  
присланных из Фран-  
ции

- **ЛУЧНИКОВ** — с небольшими  
луками

- **ПЕХОТИНЦЕВ**

\* Часть пехотинцев  
была наемниками,  
собранными по  
всей Европе



## СРАЖЕНИЕ В БИТВЕ ПРИ ГАСТИНГСЕ - 1066г.

Гарольд Уэссекский, провозглашенный королем английским, бился с Вильгельмом, герцогом Нормандии, оспаривавшим право на английский престол.

Армия АНГЛИЧАН состояла из:

\*

### A. ДРУЖИНЫ КОРОЛЯ

Состоявшей из лучших воинов, часть из них имела коней.

### B. ВАССАЛОВ ОПОЛЧЕНИЯ

Состоявшего из крестьян и охотников. Ополчение было плохо вооружено и не отличалось дисциплиной, но это были рвавшиеся в бой храбрецы.

\*

Армия НОРМАННОВ состояла из:

A.

### РЫЦАРЕЙ

Это была конница со специально выезженными лошадьми, присланными из Франции.

B.

### ЛУЧНИКОВ

Они были вооружены небольшими луками.

C.

### ПЕХОТИНЦЕВ

Это было пешее войско, часть пехотинцев составляли наемные воины, собранные со всей Европы.



### Занятие 2.

*Цель: помочь ученикам понять критерии оценки учителем их работы.*

Ученикам показываются два фрагмента домашнего задания (как и раньше, они представлены в достаточном числе фотокопий). На этот раз одно из заданий выполнено опрятно, выглядит привлекательно и материал в нем рационально расположен, а другое оформлено неряшливо и небрежно. Ученики, разбившись на группы по 3—4 человека, обсуждают работы и приводят доводы, подтверждающие суждения учителя (см. с. 41).

У многих детей отсутствует умение вставать на точку зрения другого человека, т. е. способность вообразить себя в иной роли, посмотреть на выполненное другими глазами. Подобные занятия побуждают детей к самооценке своей работы, ориентируясь на критерии учителя.

При подведении итогов учитель разъясняет, какими именно показателями и почему он руководствовался, оценивая выполнение задания, и как понимание этого может помочь учащимся улучшить свою работу. (Позднее аналогично строятся занятия по самооценке сделанного.)

### Занятие 3.

*Цель: научить детей выполнять ясные и значимые схемы.*

Класс знакомится с двумя образцами домашнего задания. В обоих примерах достаточно хорошо представлены особенности выполнения этого вида письменной работы. Дается одна и та же схема, но в первом примере она исполнена как надо: заголовок четкий, важные элементы выделены цветом или обведены прямоугольной рамкой, отсутствуют пересечения линий. Другая схема сделана небрежно и содержит явные ошибки. Партнеры по занятию обсуждают неверно выполненную схему, сравнивают ее с правильной и определяют, сколько ошибок и недочетов они найдут за 3 мин.

Затем в течение 7—10 мин они чертят схему, стремясь, насколько это возможно, улучшить хороший образец. И наконец, сравнивают свои схемы со схемами партнеров и обсуждают достоинства каждой из них.

При подведении итогов учитель обращает внимание на функции схем в учебнике и при выполнении домашнего задания, раскрывает их значение.

### Занятие 4.

*Цели: а) подготовить учеников к активной оценке*



Домашняя работа

6 февраля 1986г.

Название Гробница Карла II  
и автор

Дата

Под эти своды прибыл из дворца  
Король, чье слово было хрупко.  
За ним не числится ни глупого словца,  
Ни умного поступка.

Джон Вильмот

Карл II был человеком, который не оставил  
о себе особой памяти и не сделал  
ничего хорошего.

поля

↑  
Черта, отделяющая  
от других заданий

домашняя работа { нет названия, дата?  
нет автора

Под эти своды прибыл из дворца Король  
чье слово было хрупко. За ним ни грязь  
числится ни глупого \*словца ни умного  
поступка.

Он был человеком, который  
не сделал ничего хорошего.

Указания не выполнены:

1. Стихотворение переписано неверно.
2. Глаголы не подчеркнуты.
3. Ошибки в написании.



*собственной работы; б) закрепить понимание требований к хорошо выполненному заданию.*

С первого года обучения в средних классах школы необходимо поощрять активное участие детей в оценке собственной работы. Этому помогает опора на памятку «Учись контролировать себя». Самооценка позволяет активнее вовлекать детей в учебный процесс, а последующее ее обсуждение дает наставнику возможность выделить тех учеников, которые отстают в учении, занижают свою самооценку, не обладают необходимыми навыками организации учебного труда и т. д.

Применение и обсуждение схемы самооценки — это только первый шаг к развитию личностной мотивации, т. е. внутреннего, а не внешнего стимулирования учения. Следующий этап — постановка простых конкретных целей улучшения учебной деятельности — еще более важен, поскольку именно он развивает и укрепляет стремление к самосовершенствованию. Разумеется, необходимо поощрять к этому учеников. Следует обсудить, насколько достигнуты поставленные цели, можно ли было сделать работу лучше и как, непременно выражая одобрение стараниям и усердию ребят. Учителю необходимо обращать внимание на успехи, достижения детей, а не сосредоточиваться на неудачах, тем самым открывая перспективы дальнейшего развития тех навыков, которые он намерен сформировать.

#### **Учись контролировать себя (схема самооценки)**

*Чем эта схема может быть тебе полезной.*

Чем старше ты становишься, тем большая ответственность за твою работу возлагается на тебя самого. Успевающие ученики — это те, кто умеет проверить свою работу и исправить свои ошибки. Они также умеют ставить перед собой цели по улучшению своей деятельности.

*Как пользоваться схемой самооценки.*

Есть несколько приемов. Ты можешь:

- а) попробовать оценить часть выполненной работы и посмотреть, насколько она тебя удовлетворяет;
- б) попросить своего друга помочь тебе оценить, насколько хорошо выполнено тобой задание;
- в) воспользоваться схемой самооценки, для того чтобы улучшить свои умения выполнять задания.

*Внешний вид твоей работы:*

- 1. Выглядит ли она аккуратной? . . . . .
- 2. Есть ли у нее заголовок (если он необходим)? . . . . .
- 3. Пользуешься ли ты полями? . . . . .
- 4. Аккуратно ли ты подчеркиваешь заголовок и другие разделы работы? . . . . .
- 5. Начинаешь ли ты каждый абзац с необходимого отступа?



6. Возможны ли какие-либо способы, с помощью которых ты мог бы улучшить внешний вид работы? . . . . .

*Важные элементы твоей работы:*

1. Легко ли прочесть то, что ты написал? . . . . .
2. Проверяешь ли ты правильность написания? . . . . .
3. Проверяешь ли ты знаки препинания? . . . . .
4. Можешь ли ты сказать про свои схемы и рисунки, что они выполнены аккуратно? . . . . .
5. Исправляешь ли ты ошибки? . . . . .
6. Можешь ли ты с чистой совестью сказать, что сделал все, на что способен? . . . . .

*Совершенствуй себя.*

За словами «я буду стараться» мало что стоит. Надо выяснить, что и как ты станешь совершенствовать.

Реши для себя, что конкретно ты выполнишь с максимальным старанием при работе над ближайшим заданием. Когда закончишь, проверь его по схеме самооценки и оцени свой результат.

1. Что я собираюсь улучшить в моей работе над этим заданием
2. Как я буду это делать . . . . .
3. Моя оценка за старание. (Отлично. Очень хорошо. Хорошо. Удовлетворительно. Плохо.)

### **Занятие 5.**

*Цели: а) помочь детям осознать слагаемые успеха в учебе и в выполнении домашних заданий; б) побудить к обсуждению условий успешного учения в школе и к выявлению главных из них.*

До начала урока наставник прикрепляет к доске клейкой лентой разноцветные карточки, размер которых позволяет детям прочесть сделанные на них надписи. На каждой карточке написано качество или умение, необходимое для хорошего выполнения домашнего задания. Карточек должно быть около 12—15, и на них может быть написано: аккуратность; правильное и рациональное оформление; постоянный контроль и самооценка; проверка сделанного и исправление ошибок; знание того, что и как можно улучшить; проверка сделанного; своевременное выполнение домашнего задания; ежедневная точная запись заданного на дом и т. д.

Класс делится на группы (по 6—8 учеников). Предлагается игра:

каждая группа получает фишки, чтобы «оценить» те качества, которые кажутся ей важными для успешного учения;

выбираются (от каждой группы) представители, которые будут «оценивать» качества и умения;

перед началом игры нужно решить, какими знаками представители будут сообщать о согласии с предлагаемой «ценой» или предложении повесить ее. Дети с удо-



вольствием разрабатывают систему знаков, но, чтобы сэкономить время, наставник может подсказать их.

Представители размещаются перед классом так, чтобы все могли их видеть. Наставник занимает место ведущего и по очереди называет вслух качество или умение, вручая их тем представителям, за которыми остается последняя «цена». По окончании игры, которая должна быть непродолжительной, представители возвращаются в свои группы, в них обсуждаются заданные наставником вопросы, например:

Какие еще качества и умения вам хотелось бы приобрести, если бы у вас было больше фишек?

Насколько вас устраивают те качества и умения, которые приобрела ваша группа?

Есть ли еще какие-либо качества и умения, важные для выполнения домашних заданий, которые следовало бы включить в предлагавшийся перечень?

#### Занятие 6.

Цели: а) помочь детям различать основные и второстепенные элементы в выполнении домашнего задания; б) формировать индивидуальный набор учебных умений, отвечающих особенностям интеллектуального развития каждого.

Качества и умения типа тех, что обсуждались на занятии 5, записываются на некотором расстоянии друг от друга на одной стороне классной доски. На другой стороне чертятся 7—8 линеек, на которых нужно написать наиболее важные. Наставник спрашивает мнение класса о самом ценном качестве (умении) и записывает его на линейке 1, потом выясняет, какое качество будет следующим по значению, и записывает его на линейке 2 и т. д. Затем учитель раздает листки, на которых воспроизведены изображенные на доске линейки с цифрами. Ученики заполняют свои листки и затем группами по 3—4 человека обсуждают то, что у них получилось. Важно, чтобы они сравнили свои перечни и обосновали выбранную ими иерархию качеств. В конце занятия наставник организует дискуссию, выясняя наиболее убедительные классификации качеств по их значимости.

Это занятие хорошо выявляет логику действий: образец — выполнение задания по аналогии — самостоятельная работа с аргументацией выбора. Наставник должен побуждать своих учеников осознавать основания своего выбора, проверять его сперва при обсуждении в группе, а затем в классе.



### Занятие 7.

Цели: а) закрепить представления об умениях, необходимых для выполнения домашних заданий; б) создать ситуацию, которая подкрепляет у детей чувство собственной компетентности.

Классу раздаются листки выполненного домашнего задания. Наставник пишет на доске ключевые слова, указывающие на недостатки этой работы, например: *поля, подчеркивание, схемы*. Внимание детей обращается на то, что эти слова — эталоны оценки. Группы обсуждают достоинства и недостатки данного домашнего задания и переделывают его, после чего сравнивают свои результаты.

При подведении итогов наставник еще раз напоминает о важности оценки собственной работы, с одобрением отзывается об усилиях учащихся, их старании, отмечает умелое применение знаний, которыми дети овладели на предыдущих занятиях.

В процессе работы наставник, переходя от одной группы к другой, подмечает удачные находки и приемы оформления заданий. Эти заметки он может использовать в конце занятия. Опыт подсказывает, что учителю следует вмешиваться в действия группы лишь по мере возникновения действительной необходимости.

### СЛУШАНИЕ (ВОСПРИЯТИЕ РЕЧИ)

Неумение слушать является причиной возникновения конфликтов между учителями и детьми. Некоторых учеников весь период обучения в школе сопровождает окрик: «Ты опять не слушаешь?!» Но при этом мы систематически не обучаем их столь важному для успешного учения навыку. Складывается такое впечатление, будто даже такие образованные люди, как учителя, живут с убеждением, что этот навык не подлежит формированию, а заложен в ребенке либо отсутствует от природы.

Ниже приводится последовательность занятий по развитию восприятия речи. Этот навык особенно важен в первые два года обучения в средней школе, поскольку на нем основаны такие умения, как

правильное следование указаниям,  
правильная ориентация в задании,  
наиболее полное запоминание услышанного,  
выделение основных мыслей.

Кроме того, этот навык способствует усвоению нового, выработке умения делать выводы и умозаключения.



Опыт убеждает нас в том, насколько необходимы все эти частные умения, связанные с общим умением слушать, для успешного учения. Даже старшеклассники, занимающиеся на повышенном уровне, не всегда могут выделить основные вопросы урока, а еще раньше — в начале обучения в средней школе — затрудняются в составлении плана задания, поскольку не понимают его содержания и, следовательно, неверно его выполняют. Можно определенно сказать, что истоки такого рода досадных неудач часто в неумении слушать. В самом деле, недостаточное использование своих способностей нередко связано с укоренившейся привычкой не слушать и с неумением сосредоточенно слушать. Мы убеждены, что школьное обучение должно способствовать развитию творческой мысли учащихся, а необходимым условием для этого является способность воспроизводить услышанное и различать в нем основное и второстепенное.

#### **Занятие 8.**

**Цели:** а) *обратить внимание детей на важность умения слушать; б) развивать понимание точки зрения учителя.*

К занятию готовится 2—3-минутная магнитофонная запись, которая воспроизводит замечания учителя, высказанные им при раздаче тетрадей после проверки заданий. При этом один ученик получает похвалу за полностью выполненное домашнее задание; другому учитель советует работать более сосредоточенно, отметив, что он плохо слушал указания и потому не получил хорошей отметки; третьему замечает, что он пропустил ключевые моменты урока, причем слушателям становится ясно, что подобное с этим учеником случается постоянно.

На этом занятии дети должны осознать, как важно понять суть требований учителя. Однако только пассивное осознание этого обстоятельства само по себе не меняет положения дел — нужно пробудить у учеников желание оценивать свою работу с точки зрения учителя.

Сначала дети должны представить себя в роли учителя и выяснить причины, по которым он сделал те или иные замечания. Что побудило учителя высказать их? Затем им следует обсудить, какой совет они дали бы этим ученикам, если бы были их учителем, и по возможности ясно и точно сказать, что они сделали бы на его месте.



После 5—8-минутного обсуждения в малых группах наставник фиксирует на доске высказанные мнения. Затем ученики отбирают те из них, которые они считают наиболее значимыми для себя. Во время обсуждения, переходя от группы к группе, учитель при необходимости помогает обосновать выбор.

#### **Занятие 9.**

Цели: а) обратить внимание детей на непродуктивность механического слушания; б) помочь им понять, что это влечет за собой неполный (а иногда ошибочный) ответ.

Учитель показывает детям через проектор или на фотокопиях забавный рисунок. Автобус почти скрылся в реке, его водитель говорит пассажирам: «Я думал, вы сказали, что красными линиями обозначены реки, а голубыми — шоссе!» После этого, разбившись на малые группы, учащиеся обсуждают случаи, возникавшие в их школьной жизни или при выполнении домашних заданий, когда им самим доводилось высказываться в духе приведенной фразы: «Я думал, вы (он, она) сказали (сказал, сказала)...» Если подобное оправдание связано с промахами или неудачами, то как сделать, чтобы они больше не повторялись? Чтобы использовать и закрепить результаты предыдущего занятия, следует спросить детей, как бы они отреагировали на такое объяснение своих действий, если бы были на месте учителя.

Как обычно, классный наставник, выслушав дискуссии в группах, обобщает основные случаи употребления предложенной фразы, направляет обсуждение, объясняет учащимся способы действий, при которых не потребуются подобного оправдания.

#### **Занятие 10.**

Цель: научить сосредоточенно слушать и воспроизводить услышанное в полном объеме.

Класс разбивается на пары. Один ученик рассказывает о чем-либо, представляющем для него интерес, а второй внимательно слушает. Через 5—7 мин классный наставник останавливает рассказчиков, а тех, кто их выслушивал, просит повторить по возможности подробнее все, что им было сообщено. Те, кто говорил, исправляют ошибки, допущенные при пересказе\*.

\* Рекомендую использовать рассказ учащихся, автор не оговаривает одно немаловажное обстоятельство: не у всех детей в этом возрасте речь настолько хорошо развита, чтобы они смогли экс-



### Занятие 11.

Цели: а) дать возможность попрактиковаться в воспроизведении услышанного; б) обратить внимание на необходимость правильной последовательности воспроизведения основных моментов услышанного.

Ученики выслушивают магнитофонную запись с простыми указаниями типа:

записать число 946,

записать слово *колесо*, переставив буквы в обратном порядке,

записать сумму чисел 7 и 15,

выписать 2-ю и 4-ю буквы в слове *Британия*.

После того как дети попытаются выполнить услышанные указания, запись прослушивается снова. Ученики получают возможность увидеть, все ли из этих указаний они запомнили и сумели ли сохранить их исходный порядок. Следует различать правильное выполнение каждого отдельного указания и их воспроизведение в исходном порядке. Учитель обращает на это внимание в своих комментариях по результатам выполнения заданий. Это занятие труднее, чем может показаться на первый взгляд. Некоторым детям нелегко удержать в памяти одновременно даже два предписания. Поэтому сначала полезно давать указания таким образом: «Первое: вычтете 14 из 28. Второе: образуйте два слова из букв, входящих в слово *запоминание*». Количество предписаний также важно увеличивать постепенно. Очевидно, что каждый раз нужно давать новые задания, в противном случае дети просто произвольно запоминают услышанное и навык по его осознанному воспроизведению совершенствоваться не будет.

Это занятие может превратиться в простую забаву, если классный наставник не объяснит, для чего необходимо развивать умение слушать; целесообразно связать упражнения с самопроверкой учащимися своих записей домашних заданий.

### Занятие 12.

Цель: показать важность воспроизведения услышанного через определенный промежуток времени.

Промтом связно и содержательно рассказать даже о том, что им интересно, избегая ненужных деталей, повторений и тому подобных «дефектов повествования», которые затрудняют не только запоминание, но и первичное восприятие. Это требует специального продумывания условий применения описанного приема и несколько ограничивает его возможности.



К концу классного часа дается несколько указаний на следующий день. Хотя исследования не дают четкого ответа на то, что лучше запоминается — наиболее важное или наиболее позднее из услышанного, представляется более вероятным, что последние указания запоминаются лучше. Детям говорится, что они не должны записывать указания учителя, но им следует постараться запомнить их. После того как учитель даст задание, дети небольшими группами обсуждают, как лучше запомнить его, не прибегая к записыванию. На следующий день одни ученики воспроизводят предписание, а другие дополняют ответ и отмечают замеченные ошибки.

Возможно, что некоторые ученики предложат свои приемы, способствующие запоминанию. Если это случится, наставнику следует одобрить такие попытки. Однако на этом этапе занятий специально об этих приемах говорить не следует.

### Занятие 13.

Цели: а) тренировать умение слушать и воспроизводить услышанное; б) выявлять непосредственную связь умения слушать с учебными достижениями.

Хотя мы даем это занятие как одно, оно (как и занятие 11) распределяется на несколько классных часов. Предварительно нужно отобрать магнитофонные записи материала, интересного учащимся данной возрастной группы, или увлекательного рассказа с напряженным, драматичным сюжетом. Сначала рассказ будет прерываться как бы естественными паузами для фиксации услышанного. Ученики внимательно слушают записи, а во время паузы записывают основные моменты сюжета. Учитель обеспечивает непосредственную обратную связь, перечисляя ключевые моменты прослушанного материала, а ученики проверяют, что они воспроизвели. Все это делается быстро, поэтому перечень основных эпизодов повествования надо подготовить заранее. Записывание их на доске — ненужная трата времени.

По мере тренировки и развития умений детей слушать и воспроизводить услышанное число пауз следует сокращать. Но делать это надо постепенно, сообразуясь с возможностями ребят. Позднее дети будут записывать ключевые моменты или основные идеи без пауз, прямо по ходу прослушивания. Содержание магнитофонных записей лучше подбирать так, чтобы по характеру они не слишком сильно отличались от применявшихся ранее. Более поздние этапы проведения этого занятия готовят



детей к последующей совместной работе по совершенствованию навыка. Ученики работают парами, в конце каждого упражнения проверяя работу друга.

Наставник в своих заключительных замечаниях может обратить внимание на необходимость следить за такими словами-указателями, как *во-первых, во-вторых, в-третьих*; на значимость следующего за паузой первого предложения, а также на важность умения фиксировать то, что следует за такими фразами, как «Очень важно...» и т. д.

#### Занятие 14.

Цели: а) сочетать прослушивание с развитием логического мышления; б) начать формирование привычки задавать вопросы о прочитанном.

На этом занятии при прослушивании учитель побуждает детей к самостоятельным выводам и умозаключениям. Он включает короткие сюжетные магнитофонные записи, направляя внимание детей на важные моменты рассказа фразами типа:

«Когда будете слушать, попытайтесь решить, что бы произошло, если бы того-то и того-то не случилось».

«Укажите тот момент рассказа, в который...»

«Во время прослушивания попытайтесь решить, что бы произошло, если бы случилось то-то и то-то».

При прослушивании других записей учитель побуждает детей задавать вопросы своим партнерам. При этом в содержание записей включаются вопросы:

требующие применения знаний;

побуждающие к самостоятельным выводам и умозаключениям;

побуждающие к спору и выдвижению контраргументов.

Такая деятельность необходима, потому что без формирования у учащихся умения ставить вопросы по поводу услышанного учение приобретает пассивный характер. Это нередко подчеркивают авторы, которые обращаются к проблемам обучения в колледжах и университетах. Однако классный наставник может начать формировать это важнейшее умение уже в первые два года обучения в средней школе. В ходе соответствующих занятий педагогу следует раскрывать необходимость активного отношения к изучаемому, что выражается в постановке вопросов.



## ЧТЕНИЕ

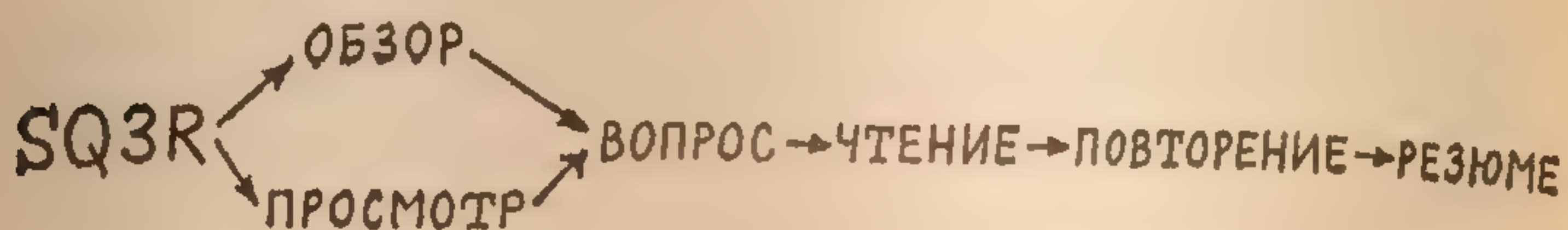
Предлагаемый ниже подход к чтению нельзя назвать исчерпывающим; в наши намерения не входит охватить на классных часах все то, что должно быть достигнуто опытным учителем родного языка. Например, скорость чтения мы рассматриваем лишь постольку, поскольку она способствует более активному усвоению текста. В рамках программы по формированию учебных умений учеников следует побуждать отыскивать самое важное в изучаемой теме или проблеме с тем, чтобы дети могли ставить вопросы по содержанию изучаемого текста, продвигаясь тем самым к более полному пониманию заложенных в нем идей и уяснению их смысла.

Чтение связано не только со зрительным, но и со слуховым восприятием: это становится очевидным, когда мы сталкиваемся с трудным фрагментом текста. Тогда оказывается, что мы замедляем чтение и проговариваем каждое слово, чтобы удостовериться в его значении и тем самым добиться полного понимания всего отрывка. Поэтому скорость чтения сама по себе может быть менее значимой, чем мы обычно думаем. Многие учащиеся даже выпускных классов жалуются, что они «не успевают прочесть» заданное; однако в ходе обучения учебным умениям и навыкам обычно выясняется, что они просто не могут правильно организовать свои занятия и именно это служит причиной нехватки времени. Еще чаще обнаруживается, что, прежде чем понять смысл прочитанного, таким учащимся приходится перечитывать текст дважды или трижды. Таким образом, оказывается, что в испытываемых ими затруднениях гораздо сильнее сказывается пассивный подход к учению в сочетании с ощущением, что учение «навязывают» им извне, нежели собственно недостаток скорости чтения. Более того, можно утверждать, что высокая скорость чтения при отсутствии учебных умений, помогающих выявлять смысл прочитанного, приводит к непродуктивному учению.

В процессе формирования учебных умений и навыков наша задача — вовлечь учащихся в такую деятельность, в ходе которой чтение будет направлено на понимание смысла текста и вместе с тем на стимуляцию познавательной активности и мотивации учения, т. е. осознание учеником себя как субъекта обучения. Тогда учащиеся будут не просто читать книги, но и использовать их как источник знаний.



Остановимся на методе учебной работы SQ3R\*, предложенном педагогом Ф. Робинсоном. Этот метод представляется нам результативным, и с ним стоит ознакомить учащихся. Схематически содержание метода можно представить в следующем виде:



В этом методе воплощен принцип, согласно которому восприятие целого предшествует восприятию его составных частей. Первый шаг состоит в *беглом обзоре* текста и его просмотре. Учащийся целенаправленно просматривает то, что ему предстоит прочесть, и у него складываются первичные общие представления, с помощью которых возможно дальнейшее усвоение деталей. Нам еще часто приходится сталкиваться с тем, что даже к концу школьного обучения учащиеся читают «вслепую», без целевой установки. В этом случае восприятие смысла прочитанного происходит неупорядоченно, стихийно, ученики так и не приобретают умение находить главное, отделяя его от второстепенного. Мы должны добиться того, чтобы для наших учеников стали привычными следующие действия:

1. Выделение заголовков и рубрик с тем, чтобы получить общее представление о содержании и структуре текста. Заголовок или рубрику можно представить в виде вопроса. Например, заголовок «Климатические условия и основные сельскохозяйственные культуры» можно преобразовать в вопрос: «Какие сельскохозяйственные культуры могут произрастать в условиях данного климата, а какие — нет?» (Это еще один пример несложного умения, которое нередко упускают из виду.)

2. Просмотр первого и последнего абзацев, с тем чтобы получить общее представление о содержании.

3. Беглый просмотр всего фрагмента текста.

Следующий этап — основной. После того как ученик получил представление о содержании, мы должны *обу-*

\* Название метода образовано из первых букв ключевых слов его английского названия: Survey (обзор) — Question (вопрос) — Read (чтение) — Recall (повторение) — Review (вывод, резюме).



читать его ставить вопросы к тексту, который ему предстоит прочитать:

Что мне известно по данной теме?

Какие основные темы, вопросы или идеи вынесены в заголовок?

Что мне предстоит узнать?

Понятно, что предлагаемые действия помогут детям яснее представить основное содержание текста, который им предстоит прочитать. Но не менее важно, что при этом у них возникает понимание цели деятельности, а также формируется связь между имеющимися и приобретаемыми знаниями. Заметим, что слово *обучить* предполагает *упражнение*. Хотя мы и не навязываем ученикам приемы работы, нужно предоставить им достаточные возможности для тренировки, чтобы они приобрели навыки, которые впоследствии самостоятельно смогут использовать.

Следует привлечь внимание детей к самой идее просмотра рубрик и подзаголовков и их преобразования в вопросы. Благодаря этому приему ученик читает, чтобы ответить на вопросы, и его чтение становится активным. Дальнейшее продвижение ученика в овладении методом SQ3R связано с полноценным повторением (воспроизведением) и резюмированием содержания текста. Заметим, что ведение записей и конспектирование по ходу чтения в данном случае могут отвлекать внимание ученика или же сводиться к механическому переписыванию неусвоенных фрагментов текста. Если читатель сочтет эту мысль преувеличением, могу лишь обратиться к опыту преподавателей высшей школы, которые постоянно сталкиваются с тем, что студенты воспринимают учебу исключительно как механическое воспроизведение усвоенного. Я убежден, что, начав формировать умение читать еще в средней школе, мы сможем помочь изменить это удручающее положение дел.

#### Занятие 15.

Цели: а) подтолкнуть учащихся к активному поиску основных идей текста в процессе его чтения; б) связать слуховое и зрительное восприятие в ходе чтения.

Это занятие едва ли можно провести в течение классного часа, однако следует рассказать о нем учащимся, чтобы они сами провели его дома. У многих учеников дома есть магнитофон (давая задания на дом, мы обычно упускаем это из виду). Попросите детей по ходу чтения записать на пленку ключевые идеи и фразы. По



окончании чтения они должны записать основные моменты текста на листе бумаги, а затем проверить себя, сравнивая магнитную запись, сделанную в процессе чтения, и письменный перечень, сделанный после прочтения текста.

Можно провести предварительную подготовку к этому упражнению. Сначала дети на одной половине сложенного листа записывают ключевые слова по ходу чтения, а потом на другой половине те, что сохранились в памяти после прослушивания. Затем они разворачивают лист и сравнивают записи. Следует приучить учеников отмечать, что именно выпало из памяти, и задаваться вопросом о причине забывания. Пропуски и забывание могут также иметь определенный смысл, и учащимся стоит о нем задуматься.

### Занятие 16.

Цели: а) ознакомить учащихся с приемом использования схем как опоры для повторения; б) развить и сделать привычной самопроверку после прочтения текста.

Вначале учитель знакомит класс с примером схемы типа «генеалогическое древо», в которой выделяются основные составляющие более сложного общего понятия (см. рис.). Каждый ученик складывает пополам лист бумаги. На левой половине учащиеся записывают входящие в новый материал понятия, ключевые слова и т. п. Затем каждый проверяет себя, рисуя на правой стороне листа схему по типу «генеалогическое древо», которая отражает основное содержание нового материала. Наконец, учащиеся сопоставляют схему с составленными ими перечнями основных понятий.

На этом этапе навыки чтения очевидным образом сочетаются с умениями, обеспечивающими выполнение домашних заданий, поскольку в упражнениях, связанных с чтением, основной акцент делается на повторение и проверку усвоенного. Как мы уже отмечали, учащиеся нередко относятся к домашним заданиям как к неизбежной рутине, а не как к важной и интересной для себя деятельности. Кроме того, мы далеко не всегда в достаточной мере уделяем должное внимание самопроверке как составной части домашнего задания. Это, однако, не означает, что такого рода самопроверка должна превратиться в громоздкое и чрезмерно трудное задание. Здесь мы подходим к содержанию следующего упражнения — составлению схемы «паучок».

Занятие 16  
Ключевые  
Слова  
Питательные  
вещества  
Белки  
Жиры  
Углеводы  
Витамины  
Минеральные  
соли

Белки нужны  
постоянно для  
роста и вос-  
становления  
клеток пищева-  
рительного  
тракта, крове-  
носной системы,  
и т. д.,  
например,  
молочные  
продукты,  
мясо,  
рыба



## Схема типа „ГЕНЕАЛОГИЧЕСКОЕ ДРЕВО“

### КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

Питательные вещества

Белки

Жиры

Углеводы

Витамины

Минеральные соли

### ОСНОВНЫЕ ПИТАТЕЛЬНЫЕ ВЕЩЕСТВА

РОСТ +  
ВОССТАНОВЛЕНИЕ  
ТКАНЕЙ

ПОПОЛНЕНИЕ  
ЭНЕРГИИ

РЕГУЛЯЦИЯ  
ФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ  
ПРОЦЕССОВ

БЕЛКИ

ЖИРЫ

УГЛЕВОДЫ

ИЗ РАСТЕНИЙ  
+ ЖИВОТНЫХ

САХАР  
+ КРАХМАЛ

ВИТАМИНЫ  
|  
небольшие  
количества  
А, В, С,  
D, E, K  
важны  
для  
здоровья

МИНЕРАЛЬНЫЕ  
СОЛИ  
|  
в небольших  
количествах  
около 20  
минеральных  
солей  
[КАЛЬЦИЙ  
+ ЖЕЛЕЗО  
очень важны]

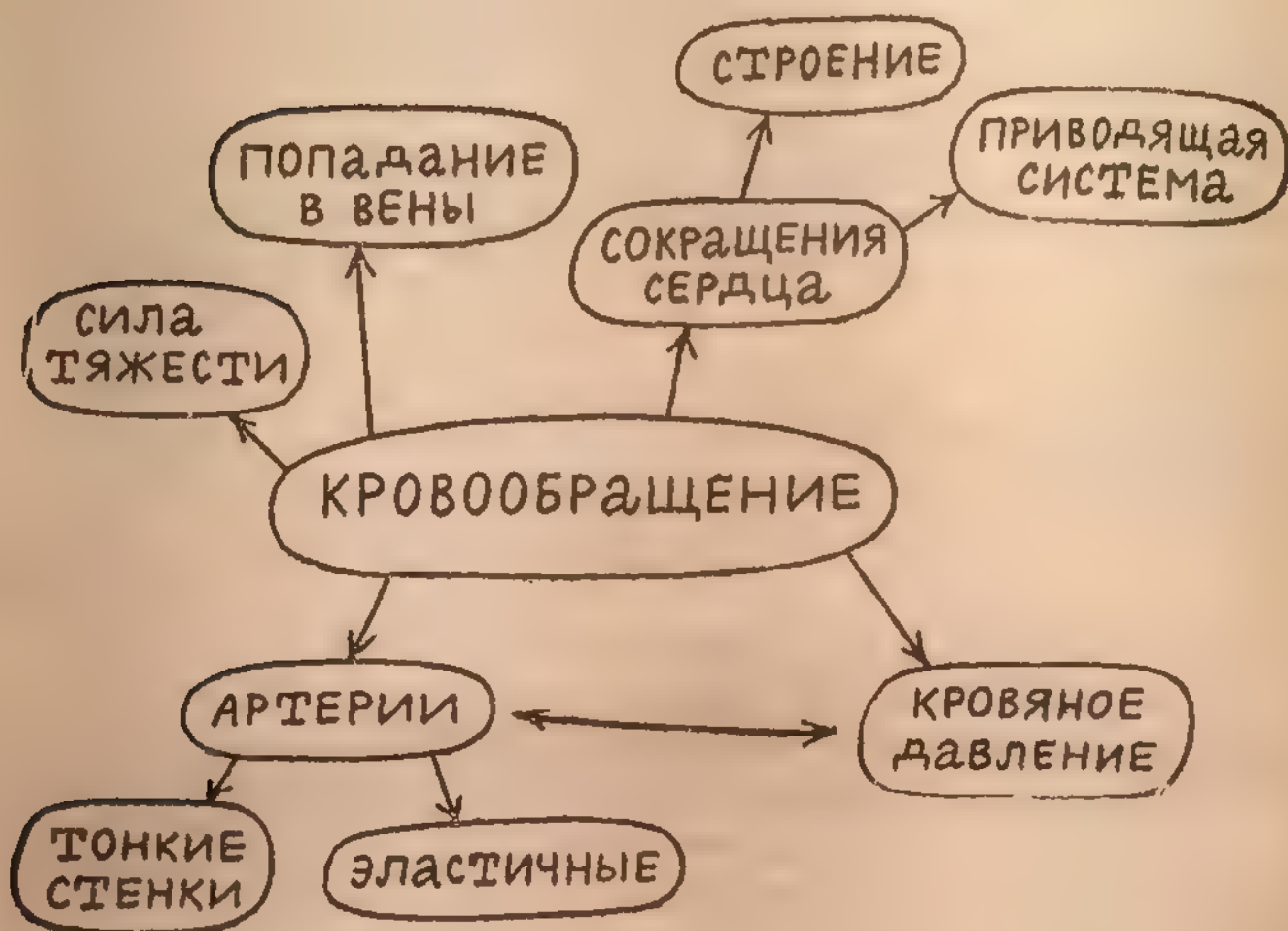
Белки нужны постоянно для роста и восстановления клеток пищеварительного тракта, кожи, печени, кровяных телец и т. д., например, МОЛОЧНЫЕ ПРОДУКТЫ, МЯСО, РЫБА



### Занятие 17.

Цели: а) сформировать умение составлять и использовать схему «паучок»; б) показать возможности применения этой схемы при повторении и планировании.

#### СХЕМА «ПАУЧОК»



Такая схема дает детям возможность делать самопроверку занимательной (см. рис.). Достоинством этого типа схем является то, что они позволяют ученику во многом самостоятельно определить структуру переработки изученного материала. При этом повышается вероятность долгосрочного запоминания, хотя основное внимание мы должны уделять использованию схемы как удобного приема для организации изученного материала, а также для быстрой проверки при его повторении.

Многие учащиеся лучше усваивают материал при опоре на зрительное восприятие, чем только на слух, поэтому этот прием им очень нравится. Для других детей, у которых зрительное восприятие и память не столь развиты, сетевая схема все же остается удобным способом проверки и упорядочения информации, поскольку в процессе ее построения не требуется соблюдать четкие пространственные соотношения. Однако, если после добро-



и использо-  
ности при-  
овании.

совестных попыток применение этого способа ничем не помогает данному ученику, не следует его навязывать.

На первом году обучения в средней школе дети обычно хорошо откликаются на занимательное предложение учителя нарисовать схему наподобие «паучка» так, чтобы у него было как можно больше «ножек». Надо позаботиться о том, чтобы «ножки» были крепкими и «паучок» чувствовал себя как можно более устойчивым. Можно наметить следующие шаги:

1. Ученики записывают название темы или вопроса, по которому они хотят проверить свои знания, и заключают его в овал, который образует тело «паучка».

2. Затем они продумывают, какие из входящих в тему понятий являются основными, и записывают их на схеме так, что они образуют «ножки» «паучка». Эти понятия надо расположить в том порядке, в каком они встречались в уже известном учащимся тексте по данной теме или же в том, какой им кажется подходящим\*.

3. Затем нужно попытаться усилить устойчивость каждой из «ножек», присоединяя к ней ключевые слова или фразы, которые служат опорой для памяти.

После того как принцип составления схемы «паучок» усвоен, можно применять его в самых разных вариациях. Многим учащимся это поможет добиться большей упорядоченности в знаниях, поскольку каждое из ключевых понятий («ножек») равнозначно вводной фразе, открывающей тематический раздел текста. Развивая этот прием, можно вместе с учащимися присоединить к «ножкам» «башмачки»; их введение в схему соответствует более подробному раскрытию содержания изученного фрагмента текста.

#### Занятие 18.

Цели: а) вовлечь учащихся в работу со схемами,

\* Различия этих двух вариантов рекомендации довольно существенны; при этом первый из них в известной мере противоречит высказанным выше идеям автора. Припоминая порядок, в котором основные понятия темы фигурировали в тексте, учащиеся могут невольно перейти к попыткам механического воспроизведения его структуры. В ряде случаев возможно также, что порядок следования понятий в тексте далеко не идеален для свернутого ретроспективного обзора темы и учащимся целесообразно его изменить. Кроме того, более свободное и соответственно более самостоятельное упорядочивание понятий позволило бы полнее выявить индивидуальные особенности сложившихся у каждого ученика представлений по теме и их содержательной структуры, определить затруднения и ошибки и помочь их устранить.



отражающими взаимосвязи фактов и явлений; б) заложить основы умения использовать схемы, необходимого для всей последующей учебной деятельности.

Выше мы приводили пример схемы типа «генеалогическое древо», которая наглядно демонстрирует связи и обусловленность фактов и явлений. Используемый в таких схемах способ иллюстрации связей хорошо понятен учащимся, идея обусловленности и причинного характера этих связей также становится более доступной.

Разумеется, использование такого рода схем не стоит ограничивать лишь задачами проверки глубины усвоения и прочности запоминания изученного материала; их с успехом можно применять и для обобщения пройденного на уроках.

То обстоятельство, что обсуждаемые нами схемы акцентируют логические связи, вызывает некоторые дополнительные соображения. Прежде всего заметим, что различия в уровне умственного и общего психического развития в сочетании с индивидуальными предпочтениями в способах восприятия и запоминания (зрительном, двигательном и слуховом) ведут к тому, что часть учеников окажется не в состоянии использовать схемы без руководства со стороны педагога. Для одних учащихся схемы будут оставаться чем-то непонятным, другие будут видеть в них скорее источник ограничений, чем опору для собственного мышления. Руководствуясь целью развития учебных умений и навыков учащихся, мы должны помнить о необходимости приспособляться к их индивидуальным особенностям. Так, прежде чем освоить какой-либо прием, некоторые ученики испытывают потребность предварительно опробовать его, как бы поэкспериментировать с ним. Здесь на помощь приходит прием, который используется в начальных классах при обучении изобразительной деятельности, он называется «Выберем себе тропинку» (см. рис.). Ученик берет кисть с краской и проводит ею по листу, повинаясь сиюминутному импульсу. Затем получившаяся линия становится основой, на которой «надстраивается» картина, возникающая в воображении ребенка. Аналогично этому в нашем случае ученик записывает ключевое слово или фразу, затем присоединяет к нему еще одно слово или фразу и, как выразился один мальчик в самом начале обучения в средней школе, «смотрит, куда они выведут». Ассоциации, как правило, возникают самопроизвольно, и нередко оказывается, что в памяти удерживается на удивление много—



# ВЫБЕРЕМ СЕБЕ ТРОПИНКУ...



Предсказание погоды по заходу солнца —  
лучи света проходят сквозь атмосферу  
как через призму





настолько, что это нередко противоречит сложившимся представлениям учителя о возможностях данного ученика.

У детей, повторим, всегда должна быть возможность формировать свой собственный стиль учения. Занятие, на котором учитель предлагает ученикам рассказать классу о том, какими способами они используют схемы, вызывает всеобщее воодушевление. Интерес к подобным упражнениям позволяет сказать, что учителю удалось пробудить у детей потребность в экспериментировании, творчестве, а это в определенной степени показатель мастерства педагога, высоких результатов его труда.

Было бы неверно считать, что предлагаемые нами приемы служат исключительно целям запоминания. Они направлены на более существенное, становясь средством развития способности высказывать суждения, умения выходить за пределы непосредственно имеющихся знаний, применять их, оценивая их значение в новом контексте. Учебная деятельность в выпускных классах требует от учащихся критически относиться к излагаемым положениям, подвергать анализу то, что представляется самоочевидным, оценивать точки зрения и их аргументацию. Все это важно не только для изучения научных дисциплин. Аналитичность мышления никогда не являлась исключительным качеством деятелей науки.

Может показаться, что развитие способностей к логическому мышлению в процессе формирования учебных умений представляет собой чрезмерно сложную задачу. В противовес такого рода опасениям могу сослаться на пример из собственного опыта. Более двадцати лет назад мне довелось добиться успехов в этом направлении, работая с отстающими школьниками 8—10 лет. Среди прочего я использовал простые рабочие карточки с вопросами следующего рода:

В рассказе говорится, что «с тех пор герои жили счастливо». Почему окружающие так думали? По каким признакам они могли об этом судить?

Что, по-твоему, может произойти с героями рассказа через 10 лет?

Если бы с героями рассказа случилось то-то и то-то, каковы были бы последствия?

В вопросах, поставленных перед детьми, основной акцент был сделан на объяснение причин, что вело к соединению суждений и доказательств. То, что возможно с 8-летними детьми, еще более достижимо с 11—13-



летними, конечно, при наличии целенаправленного руководства со стороны педагога.

Основы для развития систематического мышления можно усложнить в ходе предлагаемых ниже занятий, разумеется, при условии, что учитель будет неизменно поддерживать целевую направленность каждого занятия.

### Занятие 19.

*Цели: а) помочь учащимся находить скрытый смысл утверждений; б) побуждать их высказывать и обсуждать свои предположения и выстраивать единую линию рассуждений.*

На этом занятии мы будем отталкиваться от простых высказываний, которые могут послужить отправной точкой для развития сюжета или рассказа. Чтобы выполнить задание, ученики должны понять неявный смысл предложенных фраз. Группы учащихся по 3—4 человека получают на обдумывание 10—15 мин. «Отправное» высказывание может быть, например, таким:

*Наконец они подошли к деревне. Вокруг все было тихо и спокойно.*

Такое начало вызывает вопрос о том, кто подошел к деревне. Зачем? Что означает слово *наконец*? Почему *вокруг все было тихо и спокойно*? Были ли эта тишина и спокойствие мирными или обманчивыми и угрожающими?

Приведем другие примеры фраз, которые можно использовать для развития способностей к рассуждению.

*Он остановился как вкопанный. Шквал мыслей пронесся в его голове.*

*Вопреки своим благим намерениям она снова ничего не сделала.*

Только от учителя зависит, смогут ли дети понять этот прием и в дальнейшем успешно применять его. Именно учитель должен показать и продемонстрировать, как важно тщательно продумывать такого рода высказывания и определять их возможное значение. В дальнейшем это умение можно связать с подготовкой к контрольным работам и экзаменам\*.

\* В приведенных рекомендациях сказывается установка автора на формирование умения как бы в «чистом виде» с целью его последующего применения к тому или иному конкретному содержанию учебной работы. Такой подход лишь отчасти оправдан своей занимательностью. Значение самостоятельных суждений и анализа текста можно показывать и на примерах, взятых непосредственно из изу-



## Занятие 20.

Цели: а) возлечь учеников в анализ противоречивых данных и поиск решения связанных с ними проблем; б) подвести учащихся к осознанию того, каким образом они делают выводы о чертах и особенностях других людей.

Учитель говорит классу, что однажды на дороге был найден чемодан, в котором оказался набор различных предметов, и зачитывает их перечень. По приведенному перечню предлагается установить приметы владельца чемодана; при этом учащиеся работают в малых группах. Учитель может также упомянуть о приметах самого чемодана, его состоянии и т. д. В перечень можно включить предметы, наводящие на мысль о противоречащих друг другу или трудно устанавливаемых приметах владельца (например, явно бывшие в употреблении боксерские перчатки и аэрозольное средство от астмы). Группы учащихся придумывают возможные описания владельца чемодана, после чего учитель просит проанализировать сделанные умозаключения. Поначалу он направляет этот анализ, задавая учащимся определенные вопросы, относящиеся к противоречащим друг другу предметам.

На этом занятии важнейшее значение имеет руководство со стороны учителя, так как именно он должен подвести детей к осознанию самого процесса умозаключения, вероятности ошибочных суждений, а также возможности существования альтернативных объяснений, различных выводов из одних и тех же данных.

Можно придумать и другие упражнения, в которых сопоставляется содержимое двух портфелей или хозяйственных сумок и т. п. В каждом случае ученики должны сделать выводы о чертах владельцев.

## Занятие 21.

Цели: а) помочь учащимся подойти к идее подвергать сомнению справедливость и обоснованность суждений; б) помочь им увидеть природу тех данных, на ос-

чаемого материала, а также из художественных произведений (перед чтением или параллельно их изучению на уроках). На материале литературных текстов описанный прием выглядит, пожалуй, наиболее эффектно. Однако анализ текста можно проводить и на материале истории, географии, иностранного языка; особые возможности возникают в связи с материалом естественно-математических дисциплин. Важно подчеркивать связь соответствующих приемов анализа текста с расширением возможностей его понимания, значение таких приемов как инструмента в учебной деятельности.



нове которых строятся предположения и суждения о людях.

Учитель показывает классу изображение комнаты. Задача учащихся — решить, что за люди живут в этой комнате. В ходе обсуждения, которое проходит в малых группах, учитель просит в числе прочего затронуть следующие вопросы:

Что представляют собой друзья обитателей комнаты?

Какой образ жизни ведут обитатели комнаты?

Что думают о них окружающие?

Возможность высказывать суждения представляется здесь крайне неопределенной; тем не менее учащиеся приходят к тем или иным выводам, опираясь на те минимальные данные, которые имеются в их распоряжении. Затем в ходе общеклассного обсуждения учитель помогает ученикам обратить внимание на то, что именно послужило основой для сделанных ими суждений. Желательно при этом добиться того, чтобы дети могли ставить под сомнение и проверять обоснованность тех неявных предположений, на которых были построены их умозаключения. И в данном случае именно учитель должен вынести эти вопросы на обсуждение; его пассивность или недостаточная активность может привести к закреплению у учащихся нежелательных способов построения голословных умозаключений, ошибочных суждений, основанных на предрассудках или ложных стереотипах, и т. п. Само по себе проведение упражнения, не подкрепленное должной направляющей деятельностью педагога, может дать отрицательные результаты.

### Занятие 22.

Цели: а) помочь учащимся осознать некоторые из имеющихся у них скрытых убеждений об успехе в школьной учебе; б) выявить связь между соответствующими суждениями и учебой.

Содержание занятия связано с представлениями учащихся о том, что их ожидает в дальнейшем в зависимости от успехов в учении. Учитель показывает классу следующую таблицу:

Год обучения	1-й	2-й	3-й	4-й	5-й
Место по успеваемости в классе в среднем за год	3	1	5	26	24



Учитель говорит, что эта таблица отражает место по успеваемости в классе, которое занимал один школьник на протяжении первых пяти лет обучения в средней школе. Разбившись на малые группы, класс обсуждает, что могло ожидать этого учащегося в дальнейшем. Выводы во многом зависят от представлений детей о факторах успеха в школе, их учебном статусе, положении в классе.

Если дискуссия достаточно содержательна, учащиеся обратят внимание на те затруднения, которые связаны с переводом в другой класс, а также на переживания, которые могут тревожить школьника при мысли об уходе из своего класса. Данное занятие лучше проводить на втором году обучения в средней школе, хотя возможно и на первом, если учитель напомним о том, что школьник не обязательно может остаться в том же классе. Это занятие может послужить хорошей основой для дальнейшей работы по формированию мотивации учения, разумеется, в том случае, если в ходе заключительного обсуждения учителю удастся воодушевить детей, укрепить их стремление к успеху в учебе.

#### Занятие 23.

Цели: а) привлечь внимание учеников к тому, как на основе чрезвычайно немногочисленных данных возникают суждения; б) помочь осознать необходимость проверять те данные, на которых основываются наши суждения.

Проигрывается 3—4-минутная магнитофонная запись беседы двух людей с контрастно различающимися голосами, обсуждающих какой-либо интересный вопрос, не предполагающий, впрочем, острой полемики. Особенности собеседников могут проявляться в различиях экспрессивности и интонации речи. Последнее выражается, например, в контрастном сочетании безапелляционной, спокойной речи уверенного в себе человека и нерешительного, то и дело запинающегося, голос которого срывается на высокие ноты. Можно прибегнуть к подбору таких качеств речи, как, например, монотонность, звучность, эмоциональность и теплота и т. д. Задача учащихся — составить представление о характере и чертах личности каждого из собеседников. После прослушивания они дают характеристики собеседников, используя типичные для них слова или фразы.

Работая в малых группах, учащиеся рассказывают друг другу о своих выводах и обосновывают их. Далее в



обсуждение вступает учитель; он просит учеников указать те черты собеседников, которые обратили на себя внимание и оказались особенно значимыми. Из перечисленных выбираются 4—6 черт и записываются на доске. Нередко приходится сталкиваться с неопределенными или неясными высказываниями детей («Он так здорово говорил!..» и т. п.). В этих случаях доброжелательные уточняющие вопросы обычно помогают учителю прояснить суждения. В конце обсуждения он привлекает внимание класса к вопросу об обоснованности или голословности выводов, сделанных на основе такого рода признаков.

#### Занятие 24.

*Цель: стимулировать развитие способности к оценке возможного хода событий и к предвосхищающим суждениям.*

Класс разбивается на пары. Учитель просит детей представить, что кто-то из них звонит приятелю, но только что начатый разговор внезапно прерывается. Что делать? Задача состоит в том, чтобы наметить все возможные варианты, например: «А. ждет, что В. позвонит ему, но возможно, что В. в это время делает то же самое. Будут ли они сразу же набирать номер? Если номер занят, что это может означать?»

Учитель помогает детям упорядочить все предложенные варианты и записать их на доске. Затем он связывает примененный способ рассуждения с сопоставимыми ситуациями, возникающими в классе или при выполнении домашних заданий.

#### Занятие 25.

*Цель: помочь учащимся достичь большей гибкости и нешаблонности мышления в процессе установления связей между различными предметами.*

Называются три предмета, между которыми нет сколь-нибудь очевидной связи. Такую связь нужно установить, придумав небольшой рассказ, в котором эти предметы фигурируют. В сюжете им должны отводиться не вспомогательные, но обязательно центральные роли. В числе предметов могут быть названы, например: кусок сургуча; красное одеяло; пила; старая поздравительная открытка; тачка; уличный фонарь.

Основной упор делается здесь на ассоциациях, а не на умозаключениях. Однако опыт показывает продуктивность такого упражнения, которое приучает детей



лучше сосредоточиваться на продумывании своих сочинений, разумеется, при условии, что учитель обратит внимание на характер их мышления, поможет его осознать и тем самым укрепит веру учеников в свои творческие возможности.

*Примечание к описанным выше занятиям.*

Среди особо продуктивных занятий и упражнений, развивающих способности к умозаключениям и логическому мышлению, многие построены на необходимости осознать характер человеческих взаимоотношений и понять природу порождения суждений и восприятия нами других людей. Развитие самосознания приводит многих учащихся к пониманию непригодности привычных, упрощенных мнений и критериев оценки мотивов и побуждений окружающих людей. Конечно, всегда рискованно гнаться сразу за двумя зайцами, и все же представляется очевидным, что та отдача, которую получит в дальнейшем учитель от этих занятий, не ограничена чисто интеллектуальной сферой. Эта отдача будет усилена, если учитель сделает соответствующие связи и зависимости понятными для учащихся.

### НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ КЛАССНОГО НАСТАВНИКА НА ВТОРОМ ГОДУ ОБУЧЕНИЯ

Опытные учителя знают, что на втором году обучения в средней школе у некоторых учащихся складывается отрицательное отношение к школе, учению, самим себе и окружающим, которое, однако, еще не сказывается непосредственно на их поведении, проявляясь в последующие годы. Высказываемые далее соображения по некоторым вопросам работы классного наставника на втором году обучения основаны на результатах опроса, проведенного автором вместе с его студентами среди 850 учащихся 13 средних школ.

Общеучебные умения и навыки не следует отделять от других сторон развития учащихся. Достижение физиологической зрелости связано с обретением подростком чувства уникальности своей личности, причем особое значение приобретают границы между собственным «я» и тем, что является для него чужеродным. В своем исследовании, дополнением к которому являлись прове-



денные в классах беседы, мы обнаружили, что дети этого возраста невыдержанны, раздражительны, часто выходят из себя в общении со своими сверстниками.

Очень часто подростки переживают неопределенное чувство тревоги, неуверенности в себе и недоверия к окружающим. При этом обнаружилось следующее:

1. Напряженность и скованность при ответах перед классом или группой сверстников, что нередко сочетается со страхом допустить ошибку или с опасениями сказать что-нибудь «не так» и вызвать насмешки.

2. Неоткровенность в проявлении своих мыслей и переживаний, приводит к чрезмерному возбуждению или к утаиванию и маскировке своих истинных чувств.

Возможно, эти факторы обуславливают чрезмерную зависимость подростков от мнения сверстников, а также их нежелание учиться. В ходе работы классного наставника, направленной на повышение успеваемости, необходимо учитывать беспокойство, испытываемое подростками по поводу впечатления, которое они производят, и их чувствительность к тому, что о них думают окружающие.

В учебной деятельности значительная часть подростков испытывают затруднения при оформлении и ведении записей, определении композиции сочинений, построении плана ответа на вопросы, а также в повторении пройденного.

Следовательно, программа помощи учащимся со стороны классного наставника должна обеспечивать формирование учебных умений, учитывая затруднения подростков

1) преодолевать конфликты, не ставя себя в неловкое положение, которое ведет к серьезным отрицательным последствиям и выход из которого затруднителен;

2) отстаивать свою точку зрения, несмотря на возможность утраты престижа в глазах приятеля или значимой группы сверстников;

3) противостоять давлению со стороны группы друзей или сверстников, вовлекающих в нежелательные действия и поступки, которые вызывают переживание вины перед окружающими (результаты проведенного обследования показывают, что подростки считают особенно трудным противостоять своего рода «моральному шантажу», исходящему от друзей);

4) понимать позицию родителей и признавать, что их запреты диктуются заботой (протест против родителей



может лишь частично проявляться в самой семье. Случается, что ученик из хорошей семьи как бы наказывает своих родителей, пренебрежительно относясь к учебе);

5) противостоять давлению класса, навязывающего ученику свои нормы; последнее проявляется, например, в боязни прослыть выскочкой или любимчиком;

6) преодолевать ограничения, накладываемые дружескими привязанностями. Пожалуй, лучше всего их можно проиллюстрировать вопросами самих подростков: «Должен ли я полностью соответствовать ожиданиям моих друзей?» и «Есть ли у дружбы границы?»

Именно на втором году обучения в средней школе начинает заметно сказываться принуждающее воздействие со стороны группы, которому подросток нередко оказывается не в состоянии противостоять по причинам, связанным с особенностями его возраста. Не учитывая этих особенностей, мы едва ли добьемся конструктивного использования учебных умений теми, кого мы так стремимся научить.

#### ВОЗМОЖНО ЛИ ИЗМЕНИТЬ ВОЗДЕЙСТВИЕ КОНТРОЛЬНЫХ РАБОТ И ЭКЗАМЕНОВ НА УСПЕВАЕМОСТЬ?

Оценка и отметки тесно связаны с беспокойством и тревожностью учеников. В исследованиях психологов показано, что сочетание тревожности и слабой мотивации учения находит проявление в *боязни неудач*. В результате в учебной деятельности школьника недостает активного стремления к успеху. Вместо этого основной побуждающей силой становится страх перед последствиями несоответствия действительным или воображаемым ожиданиям окружающих. Этот вывод близок точке зрения тех исследователей, которые подчеркивали значение ожидаемого учащимися неодобрения со стороны родителей, учителей и сверстников в возникновении тревожности, связанной с ситуацией контроля и оценки знаний, умений и навыков. В исследовании, которое провели О. Бэнкс и Д. Финлейсон, показано, что на учебную деятельность школьников особенно значимое воздействие оказывает не само по себе внимание родителей к учебе, но то, каким способом оно проявляется. Сказанное относится в равной мере и к невротизирующему воздействию контрольных работ и экзаменов. Это означает, что в программе деятельности классного наставника необходи-



мо уделить специальное внимание устранению тревожности, если оно отрицательно сказывается на результатах учения.

Вопрос о влиянии тревожности на поведение обсуждался автором в других работах. Тревожность можно рассматривать прежде всего как реакцию на какую-либо угрозу. В таком случае очевидная мера противодействия состоит в том, чтобы определить конкретные ее источники. Для многих детей содержащиеся в контрольных заданиях элементы соревнования и соперничества являются источниками стресса. Они могут усиливать волнение и беспокойство, связанные с устными ответами перед всем классом. Поэтому программа по формированию учебных умений и навыков должна включать обсуждение переживаний школьников при ответах на вопросы учителя. Сильное волнение при выполнении контрольных заданий может привести к тому, что на экзамене ученик будет обращать больше внимания на свое состояние, чем на сами задания (об этом свидетельствуют данные, приведенные в книге Б. Филлипса «Тревожность и успеваемость»). Таким образом, учащийся с высокой тревожностью может сам обречь себя на неудачу, если вовремя не оказать ему помощь.

Учащемуся, для которого характерна личностная тревожность\*, потребуется более длительная поддержка и индивидуальная консультативная помощь. Учителю-наставнику следует сосредоточить внимание на тех ситуациях, которые порождают тревожность, а также на тех действиях учащегося, которые ведут к снижению результатов или неудаче на контрольных работах и экзаменах.

Педагог может изменить восприятие индивидом угрожающей ситуации и помочь ему найти более эффективный способ поведения. Понимание ситуаций снимает неопределенность, которая сопутствует тревожности и может усугублять ее проявления. Обсуждая с учащимися такие ситуации, как, например, чтение вслух на уроке, можно в значительной мере предупредить возникновение неблагоприятных эмоциональных реакций. Однако следует отдавать себе отчет в том, что при всей полезности

\* В ряде современных исследований тревожности авторы различают *ситуативную* тревожность, связанную с той или иной конкретной ситуацией, и *личностную* тревожность, представляющую собой устойчивую черту данной личности.



такого рода профилактической работы во многих случаях она сама по себе является недостаточной. Поэтому нам нужно внимательно изучить действия учащихся в затруднительных ситуациях и учить их адекватным способам поведения. Напряженные ситуации вызывают у детей различную реакцию. К числу ее возможных проявлений относятся, например, агрессивное поведение, при котором чувство недовольства и обиды переносится на родителей или учителей; уклонение от учебной деятельности, нередко проявляющееся в форме оттягивания, откладывания учебных дел; или же, наоборот, мобилизация усилий, направленных на приобретение необходимых умений. Тревожность может побуждать к действиям, как активизирующим учение, так и отвращающим от него (нередко стремление ученика избежать тревожных переживаний вызывает беспокойное фантазирование, сны наяву), формирующим низкую оценку своих возможностей, что в свою очередь ограничивает познавательную самостоятельность ученика.

Исследование Б. Филлипса показало, что учащиеся воспринимали задаваемый учителем темп как чрезмерно высокий; что они работали наиболее старательно, когда узнавали, что их результаты будут сравниваться с результатами, полученными другими; что ожидания и требования со стороны учителя и родителей вызывали у школьников напряженность; значительным источником напряженности являлась также боязнь сделать ошибку при ответе учителю. Все это означает, что нам следует искать разумного равновесия между стремлением приспособиться к учащемуся и формированием у него способности самостоятельно преодолевать затруднения. Однако и в том случае, когда тревожность не вызывает особых затруднений в работе с классом, необходимо все же дать детям возможность обсудить ситуацию экзаменов и способы, которыми они будут преодолевать возникающие затруднения и волнение. Если мы хотим, чтобы в выпускном классе ученики были в состоянии творчески исследовать свой стиль мышления и решения проблем, нам необходимо с первых же лет обучения в средней школе формировать привычку к анализу проблем, возникающих в собственной учебной деятельности учащихся, и состояний, связанных с различными ситуациями школьной жизни.

Как уже отмечалось, ожидание сравнения и оценки вызывает нередко напряженность и тревогу по поводу



результатов предстоящих контрольных работ. Тревожность может проявляться не только в сильном возбуждении, но и в апатии при столкновении со сложными заданиями. Предполагаемая программа деятельности классного наставника призвана помочь учащимся:

- 1) понять необходимость оценки;
- 2) научиться правильно готовиться к контрольным работам в процессе продуманной и планируемой учебной деятельности;

- 3) осознать свои собственные действия в ситуации контрольной работы или экзамена, которые могут включать:

неприязненное отношение, возникающее как реакция на чувство тревоги;

психологический уход от напряженной ситуации, включая различные формы оттягивания и откладывания работы;

обращение к другим лицам в поисках сочувствия;

перекладывание ответственности и вины на других.

Необходимость обсуждения этих вопросов не означает, что мы можем ограничиться поверхностными увещеваниями или «по-свойски договориться» с учащимися, чтобы тем самым снять с них бремя критической самооценки. Напротив, это означает, что нам следует учить детей активно брать на себя ответственность за свою судьбу и упорно совершенствовать методы своей учебной работы.

### Занятие 26.

**Цели:** а) помочь учащимся оценить собственные затруднения; б) наметить простую схему для их обсуждения.

#### Домашние задания, контрольные и т.

##### Что нужно делать.

Внимательно прочти каждое высказывание. Если, по твоему мнению, оно относится к тебе, поставь галочку под надписью «похоже на меня». Если оно к тебе не относится, поставь галочку под надписью «не похоже на меня».

**А теперь:**

1. Выбери четыре мнения из числа тех, которые ты пометил галочкой под надписью «похоже на меня». Запиши их по порядку, начиная с того, которое, по-твоему, легче всего исправить.

2. Обсуди с товарищем, что ты мог бы сделать, чтобы исправить первое из них.

3. Запиши те шаги, которые ты для этого предпримешь.

**Мне кажется трудным:**

- 1 (наименее трудное).



2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
- 4 (самое трудное). \_\_\_\_\_
5. Что я могу сделать, чтобы справиться с наименьшим из затруднений. \_\_\_\_\_

Высказывания	Похоже на меня	Не похоже на меня
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Мне не удастся уложиться вовремя со своими домашними заданиями</li> <li>2. Накануне контрольной работы я испытываю беспокойство</li> <li>3. По-моему, мне снижают оценки из-за небрежного оформления</li> <li>4. По-моему, оценки за контрольные у меня ниже, чем могли бы быть из-за того, что я забываю то, что обычно знаю</li> <li>5. Иногда мне кажется, что на контрольных из всего класса только мне одному приходится трудно</li> <li>6. По-моему, я всегда делаю не то, что надо (например, на последней контрольной учитель просил дать краткий ответ, а я написал целое сочинение)</li> <li>7. Мне кажется, что если я на уроке буду читать вслух, то надо мной все станут смеяться</li> <li>8. Когда я не справляюсь с заданием, мне не хочется говорить об этом учителю</li> <li>9. По-моему, у меня много ошибок из-за небрежности</li> <li>10. Мне становится неприятно, когда я представляю себе, что мне придется отвечать на вопросы перед всем классом</li> <li>11. Когда я во что-нибудь играю, у меня иногда возникает беспокойство, все ли правильно у меня сделано в домашнем задании</li> <li>12. У меня нередко уходит весь вечер, чтобы сделать задание по математике</li> <li>13. Я трачу много времени на подготовку к контрольным работам, но это не очень-то помогает</li> <li>14. Если бы меня обвинили в том, что я прибегаю к уловкам на контрольных, я бы побоялся обратиться за поддержкой к родителям</li> </ol>		

Учитель проводит общее обсуждение, в ходе которого он предлагает учащимся, как следует продумать, точ-



но определить и записать те шаги, которые они предпримут. Надо специально пояснить бесполезность общих фраз вроде «Буду стараться», «Буду работать над орфографией» или «Перестану нервничать». Напротив, следует продемонстрировать целесообразность и плодотворность конкретного плана, например: «Каждый вечер буду проверять выполненные домашние задания», «Каждый день буду заучивать по четыре слова из числа тех, в которых я постоянно делаю ошибки», «Заведу специальный дневник для домашних заданий и буду записывать в него указания и пояснения учителя».

### **Занятие 27.**

*Цель: помочь учащимся выработать способы преодоления источника затруднений в учебе.*

К занятию учитель готовит магнитную запись продолжительностью 2—3 мин. В записи речь идет только об одном из источников затруднений, которые, как выяснилось в результате предыдущего занятия, являются наиболее распространенными в классе. В записи в форме повествования рассказывается о попытках учащегося преодолеть соответствующее затруднение. Например, в том случае, когда оно состоит в том, что длительная подготовка к контрольным не дает результатов, в записи могут быть намечены следующие действия:

1. Перестать жаловаться на то, как несправедливо все получается; задуматься о причинах, из-за которых подготовка не приносит желаемых результатов.

2. Принять решение составить план-график повторения материала, который был бы достаточно систематическим и в то же время выполнимым.

3. Каждый вечер заниматься самопроверкой выученного, используя схему «паучок» или «генеалогическое древо», а также прибегая к помощи магнитофона.

4. Составлять карточки для повторения, раскрывающие основные вопросы изученного материала. Они могут использоваться как основа при подготовке к контрольным работам.

Перед прослушиванием записи учитель просит детей обдумать то, о чем говорится в монологе, оценить его план и сделать свои предложения. После прослушивания учащиеся малыми группами обсуждают:

какая из высказанных в записи идей была бы полезна для них самих;

чем они могли бы дополнить представленный в записи план.



Занятие завершается общим обсуждением, в ходе которого учитель на основе высказанных мнений составляет итоговый план преодоления названного в магнитной записи затруднения. Как и многие другие, это занятие можно проводить повторно, меняя содержание и слегка варьируя характер его подачи. Проведение этого занятия можно связать с занятием 28.

#### Занятие 28.

Цели: а) ввести понятие взаимопомощи; б) на примере упомянутой схемы развить мысль о существовании определенной иерархии трудностей.

В начале занятия учитель предлагает ученикам взять вторую проблему — из числа тех, которые они сами выделили в опроснике «Домашние задания, контрольные и ты» (см. с. 72), — и высказать свое мнение о том, что именно каждый из них мог бы сделать с помощью товарища. После краткого обсуждения ученики записывают свои соображения в виде рассказа о самих себе; при этом учитель просит их излагать мысли конкретно и не отклоняться от избранной темы. В качестве вывода учитель отмечает безусловную плодотворность взаимопомощи для достижения поставленных целей и совместно с учениками обсуждает, какие конкретные виды помощи они могли бы оказать друг другу в течение предстоящей недели.

В конце занятия учитель предлагает ученикам альтернативные варианты совместной работы:

могли бы вместе делать и проверять домашние задания;

могли бы каждый день уделять несколько минут совместному обсуждению поставленных целей и наилучших способов их достижения.

Такое обсуждение может стать первым из серии занятий на планирование совместной деятельности, в ходе которых ученики имеют возможность убедиться в том, что они вполне могут перестраивать свою учебную деятельность. Важнейшим фактором успеха в достижении этой цели является обязательная оценка и позитивная корректировка конкретных действий, выполненных учениками в течение недели после занятия.

#### Занятие 29.

Цель: помочь ученикам осознать необходимость составления планов.

Учитель заранее готовит юмористические картинки, на которых изображены диаметрально противополож-



Как?  
 Когда? Зачем?  
 Где? Кто? Что?  
 Может быть...  
 Возможно...  
 Да! Нет!  
 Раньше... Позже...  
 Сегодня...  
 Завтра...

Ну что ж...  
 Поживем—  
 увидим...



ЧЕЛОВЕЧЕК Поживем—Увидим

ные подходы учеников к предстоящей контрольной работе или экзамену, сопровождаая их соответствующими подписями:

«Контрольная работа уже через три недели. Пора что-то делать».

«Осталось всего две недели — надо завтра же начинать готовиться».

«Через неделю? — Ерунда. За день все сделаю».

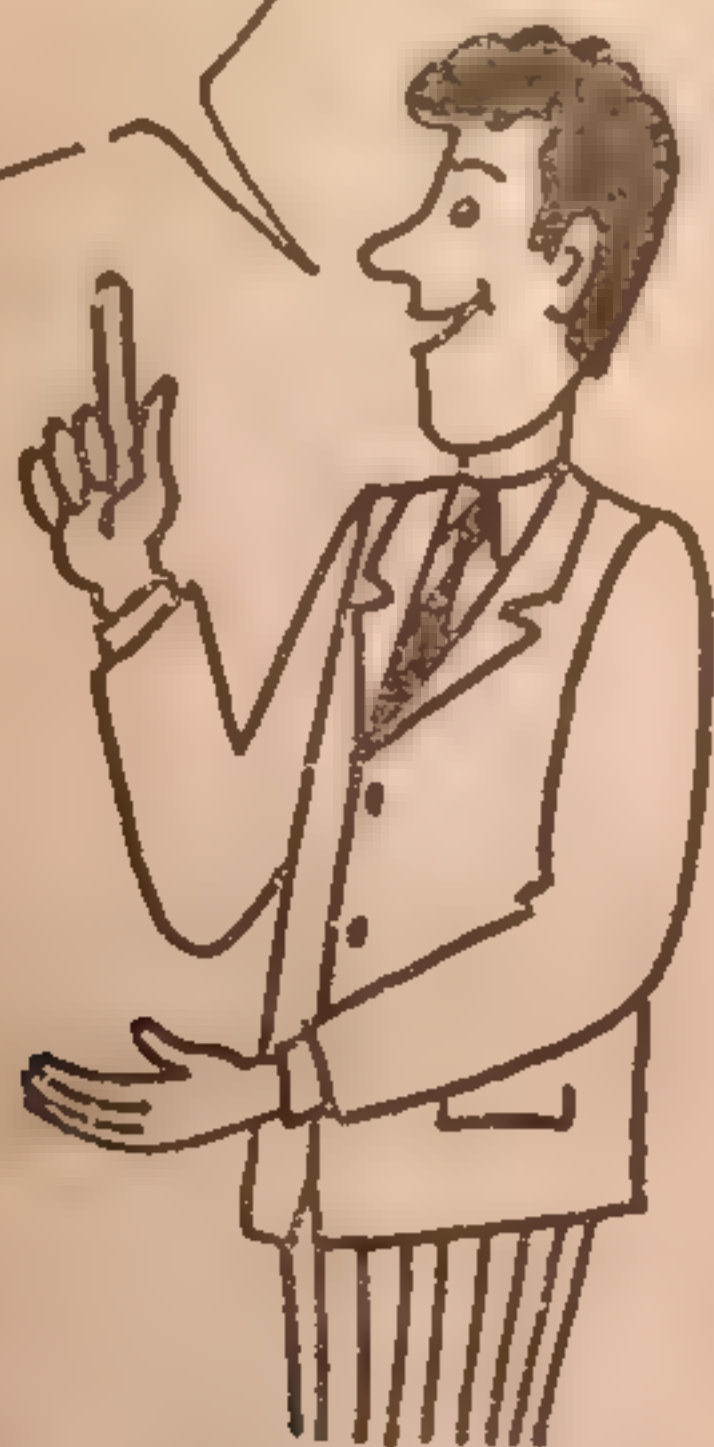
«Как же глупо я поступил! Все откладывал да откладывал — вот и дооткладывался. Так мне и надо».

На примере этих высказываний учитель отмечает наличие у многих учеников склонности откладывать ра-



Надо решить,  
каким образом  
приступить к этому  
делу наиболее  
разумным  
путем...

- ① Куда идти...
  - ② Когда идти...
  - ③ С кем встретиться...
  - ④ О чем спрашивать...
- ПЛАН-ДЕЙСТВИЕ



ЧЕЛОВЕЧЕК Ни-дня-БЕЗ-Плана

боту «на потом» и проводит четкое различие между теми, кто видит залог успеха в продуманном, рациональном подходе к обучению, и теми, кто руководствуется принципом «в конце концов все само собой образуется» или просто надеется на везение. Затем он предлагает ученикам написать, чего, по их мнению, они могут достичь:

ко времени окончания школы;  
после десяти лет учебы;  
к 40 годам.

Важность таких занятий трудно переоценить. По данным Р. Самнера и Ф. Варбертона, для учеников с негативным отношением к учебе характерно ожидание того, что работать их должен заставлять учитель; многие из них полагаются в основном на внешнее давление



и надзор. Необходимо как можно раньше приступать к конструктивному изменению таких установок. Сейчас нередко можно услышать категорическое утверждение, что пассивность школьников, как правило, формируется в семьях, где дети не получают психологической поддержки своим действиям. Однако в данном случае уместнее было бы говорить о том, что многие ученики, причем не обязательно из малообеспеченных семей, не умеют планировать свою деятельность. Их следует прежде всего учить планомерно решать краткосрочные задачи, иначе они не смогут ставить перед собой и достигать более отдаленные цели. В частности, такие ученики часто оказываются не способными составить для себя расписание подготовки к контрольной работе или экзамену.

### Занятие 30.

*Цель: научить учеников составлять рациональный план повторения пройденного материала.*

В начале занятия учитель предлагает ученикам разделить все учебные предметы на три категории в зависимости от того, как они по ним успевают: хорошо, средне, плохо. Затем он объясняет, на что следует обратить внимание при подготовке к экзаменам, и раздает план-график повторения на десятидневный период до начала экзамена. Прежде чем ученики приступят к его заполнению, следует предупредить, что задуманное должно быть реально выполнимо. По окончании работы над планом учитель детально обсуждает намеченное на один из дней, помогая ученикам понять:

требование рационального подхода (чрезмерное увлечение повторением пройденного не менее вредно, чем недостаточное к нему внимание);

опасность преимущественного внимания к «трудным» предметам в ущерб другим;

необходимость правильно распределять силы, что достигается сменой видов деятельности;

целесообразность (там, где это возможно) чередовать занятия трудными и легкими предметами;

полезность самопроверки после каждого этапа повторения материала.

Затем учитель просит учеников представить, что до экзаменов осталось около двух недель и надо составить план подготовки. В конце этого (если позволяет время) или в начале следующего занятия ученики сравнивают и обсуждают свои планы в небольших группах. Учени-



ков одной из групп можно попросить высказать свое мнение о достоинствах того плана, который они считают наиболее эффективным.

### **Занятие 31.**

*Цель: научить учеников планировать (продумывать) свои ответы на экзаменационные вопросы.*

Ученики прослушивают десятиминутную магнитофонную запись на заданную тему, делая в тетрадях пометки, как это было рекомендовано в разделе, посвященном умению слушать. Затем учитель задает вопрос экзаменационного типа, на который учащиеся отвечают письменно, но не развернуто, а используя схему и указав только главные мысли и порядок их изложения.

Умение планировать свои ответы приходит, к сожалению, слишком поздно, а некоторые ученики так и не овладевают им вообще. В результате они привыкают целиком и полностью полагаться на слепое заучивание и поэтому в своих ответах излагают все, что только удалось запомнить в связи (иногда только кажущейся) с заданным вопросом. Возможно, учитель сочтет небесполезным посоветовать своим ученикам попробовать «думать заголовками», разумеется, предварительно разъяснив, что заголовок, как правило, несет в себе определенную информацию об основном содержании раздела. Именно поэтому, вспоминая заголовки, мы можем воспроизвести логическую последовательность содержания всей темы.

### **Занятие 32.**

*Цель: познакомить учеников с простыми приемами запоминания.*

Запоминание является всего лишь одной из ступеней понимания, однако, если ученик не обладает умением запоминать факты, он едва ли сумеет сделать из них значимые выводы. Поэтому облегчающие запоминание мнемонические приемы, несмотря на их искусственный характер, безусловно, способствуют укреплению уверенности в своих силах, а это одно из условий эффективной учебной деятельности. Большинство детей охотно прибегают к использованию мнемонических приемов, что следует только приветствовать, если, конечно, эти приемы не подменяют рационального мышления.

Учитель, изложив в течение 5—8 мин какую-либо тему, просит учеников записать в тетради те положения, которые они смогли запомнить. После этого он выписывает ключевые слова и факты на доске в качестве при-



мера мнемонического приема. Каждый из учеников выбирает для себя тему — из тех, которые он наметил себе для повторения, — и пытается составить собственную опору для запоминания. Эффективность мнемонических средств обсуждается в небольших группах (для подобных упражнений рекомендуется брать не одно слово, а небольшое предложение, в котором первая буква каждого слова является также начальной буквой ключевого понятия, относящегося к материалу, выбранному для запоминания)\*.

Учитель предлагает ученикам потренироваться в составлении мнемонических опор в течение ближайшей недели и подготовиться к тому, чтобы продемонстрировать владение приемом на следующем занятии.

### Занятие 33.

*Цель: суммировать известные учащимся приемы учебной деятельности и подвести их к мысли о необходимости выбирать наиболее удобные для каждого.*

Учитель знакомит учеников с ситуацией, например, следующего содержания (в виде рассказа, магнитофонной записи или размноженного текста):

«В начальной школе Боб и Дэвид были близкими друзьями, но незадолго до перехода в среднюю школу отец Боба сменил место работы и вместе с семьей переехал в другую часть города. Друзья снова встретились уже через год, как раз перед началом экзамена за первый класс. Боб пожаловался другу, что очень волнуется, так как с трудом сдал экзамены за предыдущие три семестры\*\*. У Дэвида, напротив, дела с учебой обстояли хорошо, поскольку, по его словам, он узнал много различных способов, помогающих ему хорошо учиться. Боб пригласил друга к себе домой, и там Дэвид, не откладывая дела в долгий ящик, написал на листке бумаги все известные ему способы учения».

\* Многие читатели знакомы с такого рода приемами. Хорошо известна, например, мнемоническая опора для запоминания последовательности цветов в спектре солнечного света (красный — оранжевый — желтый — зеленый — голубой — синий — фиолетовый) — явно искусственная, но хорошо запоминающаяся фраза: «Каждый охотник желает знать, где сидят фазаны».

\*\* В английской школе учебный год начинается в первых числах сентября и заканчивается в последних числах июня; он делится на три семестры: осенний, зимний (или весенний) и летний. Экзамены обычно проводятся трижды на протяжении учебного года — перед рождественскими, пасхальными и летними каникулами.



Задание: «Перечисли в письменном виде, какие способы, по-твоему мнению, мог написать Дэвид».

Затем проводится общее обсуждение, в ходе которого учитель помогает ученикам понять, что далеко не все способы и приемы одинаково хороши для всех людей. Каждый должен уметь выбирать то, что необходимо именно ему. Ответственность за этот выбор, а значит и его последствия, лежит только на нас самих.

#### Занятие 34.

Цель: *привить ученикам навыки простейшего анализа затруднений, с которыми они могут встретиться в процессе обучения.*

Классу предлагается просмотреть учебную видеозапись беседы учителя с учеником, в ходе которой учитель, обеспокоенный слабой успеваемостью ученика, обращает его внимание на небрежность и неполноту выполнения домашних заданий, неудовлетворительные оценки за триместр и высказывает сомнение, сможет ли он сдать годовые экзамены. Но учитель не только обеспокоен, но и полон желания *помочь* ученику, поэтому в конце беседы говорит: «Но ведь положение еще можно исправить. Давай-ка начнем с того, что составим последовательный план первоочередных задач...» На этом изложение ситуации обрывается, а учащиеся должны:

перечислить в порядке значимости (и объяснить) причины отставания;

дать свои предложения относительно того, что и как необходимо сделать ученику, чтобы исправить создавшееся положение.

### САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ

В предыдущих разделах данной главы уже обсуждался ряд умений и навыков (проверка, совместная работа, постановка цели), способствующих развитию у учеников самостоятельности. Так, совместная работа (хотя на первый взгляд она может показаться не связанной с развитием самостоятельности), безусловно, помогает ученику освободиться от стремления во всем полагаться только на учителя. В свою очередь, способность ставить перед собой конкретные цели (пусть ограниченные или краткосрочные) и обсуждать с друзьями пути их достижения стимулирует желание принимать самостоятельные решения и искать возможности их наилучшей реа-



лизации. Существует, конечно, множество других приемов развития важного качества.

Прежде всего учеников следует учить плановости и организованности в работе. Потеря тетради с конспектами накануне экзамена, так часто повергающая в панику многих учеников, служит очередным подтверждением отсутствия порядка и организованности в их текущей работе. Если у ученика дома есть свое постоянное место для занятий, необходимо, чтобы он научился относиться к нему именно как к рабочему, где в определенном порядке должно храниться все требуемое для работы — учебники, тетради, ручки, карандаши и прочие школьные принадлежности, включая скрепки, кнопки, ластик и т. п. Тогда в доме перестает раздаваться привычный вопль: «Ма!.. Я не могу найти!» Ведь подобные мелкие инциденты со временем накапливаются и превращают подготовку домашних заданий в источник внутреннего раздражения как для родителей, так и для самого ученика. Над письменным столом должен быть прикреплен листок с планом (графиком) выполнения домашних заданий; на нем можно также оставить место для таких записей-напоминаний: «Проверить, не забыл ли я положить в сумку угольники и циркули» и т. п.

Некоторые, конечно, могут возразить, что такой совет неприемлем для учеников, живущих в больших семьях, где трудно выделить место для занятия. Это заблуждение. Чем хуже условия, тем важнее порядок и организованность. Ученик может хранить свои школьные принадлежности в собственном ящике или шкафу. К тому же подростков такой подход, как правило, вполне устраивает — жизнь в тесноте обычно обостряет ощущение «своего» уголка и «своих» вещей. Поэтому нередко можно услышать, как дети с явной гордостью сообщают, что нашли для себя отличный ящик с надежным запором, так что теперь ни братишка, ни сестренка уже не смогут утащить оттуда ручку или ластик. График выполнения домашних заданий можно прикрепить к внутренней стороне крышки ящика (дверцы шкафа).

Закреплению навыков самоорганизации способствует выработка привычки к четкому режиму домашних занятий. Для этого можно использовать даже телевизор, который обычно считается врагом уроков. Окончание любимой программы может служить сигналом к началу работы над школьными заданиями. Кто из нас не пытался многократно и безуспешно говорить своим детям:



«Ты будешь делать это после того, как закончишь то-то и то-то»? А в данном случае ученик сам делает интересную передачу естественным вознаграждением, авансированным ему (им же самим) в счет предстоящей добросовестной работы над домашним заданием. Прекрасный инструмент воспитания позитивной самостоятельности!

Далее, попросите ученика вообразить, что он — классный наставник и должен написать краткий отчет о том, как ученик (т. е. он сам) готовит домашние задания, ведет себя на уроках и вообще относится к учебе. В конце отчета нужно также дать свои рекомендации по исправлению отмеченных недостатков. Это не только потребует от ученика встать на позицию учителя, но и заставит его более объективно посмотреть на самого себя «со стороны».

Прекрасным средством для развития самооценки, критичности мышления могут стать юмористические картинки, шаржи, карикатуры. В отличие от морализирования, которое чаще всего приводит к обратным результатам, такие картинки не вызывают у учеников чувства внутреннего протеста, а значит, заложенная в них мысль лучше достигает цели. Можно также использовать серии картинок на разные сюжеты, но с постоянными персонажами (обычно 2—3 ученика). Ученики первого года обучения, скорее всего, воспримут такие серии как единое логически связанное повествование, а для подростков более старшего возраста эта взаимосвязь будет становиться все менее значимой.

Возможно, некоторым эти рекомендации покажутся слишком примитивными. Не торопитесь с выводами. Залог успеха — время, последовательность и, конечно, опыт.

### 3. ТРЕТИЙ И ЧЕТВЕРТЫЙ ГОДЫ ОБУЧЕНИЯ

#### НА ЧТО СЛЕДУЕТ ОБРАЩАТЬ ОСОБОЕ ВНИМАНИЕ

Именно в этот период\* у школьников начинает заметно проявляться отчуждение от школы, и, если вовремя не «забить тревогу», успеваемость может ухудшиться. Что же прежде всего влияет на успешность учения?

\* Третий и четвертый годы обучения в английской средней школе приходятся на возраст 13—15 лет.

1. ...  
2. ...  
и изв...  
3. ...  
у... ка со с...  
На пер...  
сти эффекти...  
школьным...  
вызов в се...  
сколько в эт...  
кризис само...  
родителей. С...  
ния учителя...  
пору станов...  
ем «я» кон...  
вполне спос...  
высоких усп...  
га может то...  
в своих сила...  
В годы...  
вают обостр...  
симости, но...  
ких формах...  
вне взрослы...  
ограничения...  
возраст как...  
протяжении...  
своего «я»\*...  
ми кино ил...  
отношению...  
\* Ряд пс...  
ковый возраст...  
личности. До...  
идентификаци...  
положение ме...  
чимых «друг...  
ной, внутрен...  
сника. М., 19...  
ление образа...  
стремлением...  
жет проявля...  
ленностей, не...  
учителей).  
\*\* Речь...  
(от лат. псих...  
психолог Э...  
бенностей ра...  
6\*



1. Личностные и возрастные факторы.
2. Методы закрепления и развития учебных умений и навыков.
3. Положительные или отрицательные влияния на ученика со стороны друзей и сверстников.

На первый взгляд может показаться, что возможности эффективного воздействия на отношение учеников к школьным занятиям и на формирование их учебных навыков в описываемые годы довольно ограничены, поскольку в этом возрасте многие подростки переживают кризис самосознания\* и стремятся к большей свободе от родителей. Однако все зависит прежде всего от понимания учителем возрастных проблем учеников. Именно в пору становления собственных представлений о своем «я» конструктивное педагогическое вмешательство вполне способно укрепить желание добиваться более высоких успехов в учебе. Наоборот, пассивность педагога может только усугубить уже существующие сомнения в своих силах и негативные реакции.

В годы отрочества большинство учеников испытывают обостренное желание добиться собственной независимости, но, к сожалению, нередко выражают его в таких формах, которые вызывают активное противодействие взрослых и в конечном счете ведут к еще большим ограничениям. Э. Эриксон рассматривает подростковый возраст как «мораторий», или «отсрочку», — период, на протяжении которого ученики приходят к пониманию своего «я»\*\*. Они отождествляют себя с новыми героями кино или эстрады и пересматривают свои оценки по отношению к взрослым, и прежде всего к тем, которые

\* Ряд психологических исследований показывает, что подростковый возраст является критической фазой в развитии самосознания личности. До этого «я» ребенка «практически сводится к сумме его идентификаций с разными значимыми людьми. У подростка и юноши положение меняется. Ориентация одновременно на нескольких значимых «других» делает его психологическую ситуацию неопределенной, внутренне конфликтной» (Кон И. С. Психология старшеклассника. М., 1982. С. 60). Осознание своей индивидуальности, становление образа «я» подростка связано, как правило, с неосознаваемым стремлением избавиться от прежних детских идентификаций; это может проявляться, в частности, в конфликтном отрицании норм и ценностей, исходящих от значимых взрослых (в том числе родителей, учителей).

\*\* Речь идет о понятии так называемого ролевого моратория (от лат. moratorium — «отсрочка»), которое известный американский психолог Э. Эриксон предложил для характеристики одной из особенностей развития личности на стадии «юности» (ее начало прихо-



играют наиболее заметную роль в их жизни, — родителям и учителям.

Представляется по меньшей мере неразумным игнорировать тот факт, что в течение третьего и четвертого годов обучения стремление к безотлагательному удовлетворению желаний проявляется у учеников сильнее всего. Думать о будущем, планировать его — все это кажется подросткам особенно ненужным и неприятным на фоне их страстной потребности в полной жизни сейчас, в данный момент. Время — понятие растяжимое, и для тринадцатилетних два года могут восприниматься как вечность. Реалистический подход к проблеме требует от нас, педагогов, быть готовыми к тому, что по крайней мере часть наших учеников в этом возрасте испытывают психологическую напряженность, которая связана с половым созреванием и вызываемым им «эмоциональным взрывом» и которая так или иначе противодействует рациональному подходу к школьным занятиям, рождает сомнение в необходимости планировать свое будущее. К тому же их личная неопределенность будет, вполне возможно, сопровождаться сомнениями в том, целесообразно ли тратить силы на приобретение академических знаний.

Нам всем необходимо научиться реально смотреть на вещи. Нужно признать то обстоятельство, что для учеников сложности и проблемы, вызванные их физическим и эмоциональным развитием, нередко куда важнее, чем то, что мы их преподаем. Они ждут от нас конкретной помощи, а не сентиментальных знаков понимания их чувств и переживаний. Время от времени нам приходится иметь дело с учениками, живущими в условиях жестких, традиционно ориентированных семейных отношений, где окружающий мир представляется им угрожающим в своей основе и где они рано или поздно начинают ощущать себя «именно такими людьми, против которых их предостерегали родители». Без явных признаков понимания со стороны взрослых таким подросткам будет исключительно трудно конструктивно решить свои жизненные проблемы.

дится на рассматриваемый в этой главе возраст): расширяется сфера деятельности подростка (юноши), диапазон выполняемых им ролей, однако эти роли не усваиваются окончательно и всерьез, а как бы опробываются, примеряются (*Erikson E. Identity, Jouth and Crisis. L., 1968; см. также: Кон И. С. Психология юношеского возраста: Проблемы формирования личности. М., 1979. С. 25—26*).



В третьем-четвертом классах средней школы заметно возрастает уровень программных требований, и некоторые ученики могут отреагировать на это либо ухудшением поведения, либо попыткой отстраниться от учебы. Одно только предположение, что вопросы учителя поставят их в тупик, рождает у подростков страх «потерять лицо» перед сверстниками и толкает их на вызывающие поступки. Зачем? Для того чтобы переключить внимание окружающих со своего *незнания* на свое *поведение*! Особенно наглядно это проявляется в отношении мальчиков к тем учебным дисциплинам, которые традиционно считаются мужскими. Учителя же нередко отвечают на подобный вызов тем, что выгоняют «срывающего урок» ученика из класса, не понимая, что тем самым дают ему, во-первых, возможность избежать потенциальной опасности проявить собственное незнание (чего он и добивается!), а во-вторых, вырасти в глазах одноклассников. Конечно, проще всего сосредоточить внимание на чисто внешних, поверхностных проявлениях поведения ученика и не заметить, что они представляют собой защитную реакцию на ощущение собственного несоответствия растущим требованиям, которое подросток испытывает из-за всплеска переживаний, чувства неуверенности в своих силах, вызванных физиологическими и психологическими изменениями. Ученики, которым трудно дается учеба (особенно по таким предметам, как математика, физика, химия), нередко становятся жертвами стресса, который они стремятся компенсировать негативизмом и аффективными поступками. И никакие упреки учителя, никакие поощрения или наказания не будут иметь должного эффекта, если ученик сам считает себя менее способным, чем его одноклассники, или предполагает, что его усилия не увенчаются успехом. Когда в пятом классе перед учениками встает задача выбрать предметы, по которым они будут сдавать выпускные экзамены, представляется исключительно важным, чтобы они подошли к этому выбору с учетом своей будущей трудовой деятельности. Однако не менее важно помочь ученику разобраться в себе в тот период, когда он находится во власти сомнений и переживаний относительно того, что же он представляет собой на самом деле и что из него выйдет в дальнейшем \*.

\* К четвертому году обучения в средней школе происходит дифференциация учебных программ, в которых выделяются группы обя-



## ФОРМИРОВАНИЕ УСТАНОВОК (МОТИВАЦИИ) К УСПЕШНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Слабая успеваемость может быть как очевидным проявлением негативного отношения ученика к учебе, так и результатом недостаточных способностей к обучению или неадекватного преподавания. Мы, конечно, можем рассматривать ее и как прямое следствие умственного развития ученика, хотя такой подход только еще больше усложнит рассматриваемую проблему. Предположение, что на основании одних только умственных способностей ученика можно однозначно предсказать уровень его успеваемости, с одной стороны, уводит объяснение высоких результатов обучения едва ли не в область сверхъестественного, а с другой — необоснованно представляет проблему слабой успеваемости практически неразрешимой.

Работы ведущих специалистов в области установок позволяют сделать следующие выводы:

1. Установка — это состояние готовности определенным образом действовать или реагировать; поэтому она остается как бы скрытой до тех пор, пока не подвергается активизации.

2. Установки определяют поведение индивида — как в данный момент, так и в будущем — по отношению к тому или иному объекту (например, к конкретному лицу или типу учебного задания). Это поведение проявляется в форме: а) оценки ситуации (личности, события) как

зательных и элективных предметов (самостоятельно выбираемых для изучения), причем каждый школьник должен изучать определенное количество предметов из каждой группы. В соответствии с дальнейшими намерениями учащиеся могут сделать выбор ряда предметов и специализаций, например: изучать предметы естественно-математического цикла для сдачи после окончания V класса экзаменов на обычном уровне (на свидетельство об общем образовании); изучать с той же целью предметы гуманитарного цикла; изучать технические дисциплины, готовясь к сдаче внешних экзаменов для поступления на технические факультеты университетов и колледжей или для получения различного рода так называемых национальных свидетельств и дальнейшего приобретения специальностей через систему производственного ученичества; изучать коммерческие курсы (делопроизводство, машинопись и стенография, счетно-бухгалтерское дело) и др. (подробнее см.: Лапчинская В. П. Средняя общеобразовательная школа современной Англии. М., 1977). В дальнейшем, после окончания пятого класса, учащийся может покинуть школу либо продолжить учебу в VI классе на протяжении одного или двух лет. Таким образом, рассматриваемый возрастной период является для английских школьников временем серьезных жизненных решений.



потенциально благоприятной или угрожающей; б) побуждения к действию или стремления его избежать.

Учитывая важность установок (мотивации) для объяснения поведения, имеет прямой смысл остановиться на них несколько подробнее\*. Обычно принято исходить из предположения, что основными компонентами установок являются:

1) *познавательный опыт*, т. е. представление и мнение обладателя установки относительно ситуации, личности или события;

2) *чувства*, вызванные действительным или воображаемым присутствием установки и ведущие к ее положительной или отрицательной оценке;

3) *действие*, направленное к принятию ситуации или попытке ее избежать, а также (в тех случаях, когда это допустимо) на поддержку того или иного лица или причинение ему вреда.

Поскольку мотивация успеваемости тесно связана с оценкой, возможностью и желаемостью успеха, она имеет непосредственное отношение к обсуждаемым нами проблемам. Успеваемость также зависит от того, насколько хорошо ученик понимает значение предстоящей ему деятельности. В психологических исследованиях показано различие значений, придаваемых одному и тому же событию разными людьми. Значение не является внутренне присущим самому событию; наоборот, событие приобретает значение в зависимости от восприятия конкретной личностью. Когда мы предлагаем ученику заняться какой-либо деятельностью, он может: а) участвовать в ней с большой охотой, поскольку считает ее доступной; б) постараться избежать ее, потому что она кажется ему неприятной; в) проявить к ней не-

\* Понятие *установки* характеризует готовность (предрасположенность) человека к выполнению той или иной деятельности (восприятие, мышление, двигательная активность и т. д.), зависящую от наличия потребности и объективной ситуации ее удовлетворения (см., например: *Узнадзе Д. Н. Психологические исследования*. М., 1966, с. 231—232). Автор по сути дела обращается к категории *социальной установки*, которая выступает как субъективная ориентация человека как члена группы (или общества) на те или иные ценности, нормы, предписывающие социально принятые способы поведения. Социальная установка характеризует состояние готовности личности к восприятию и оценке социальных (в том числе межличностных, возникающих в ходе обучения) процессов, ситуаций, а также к поведению в них. Рассматриваемые автором социальные установки имеют характер *смысловых*, выражая отношение учащегося к объектам и явлениям, имеющим личностно значимый смысл.



значительный интерес или г) воспринять ее как чуждую его целям.

Мы будем использовать представления об установках (мотивации) для объяснения реакций на учебные ситуации. Хотя установки рассматриваются как факторы, которые формируют (или, возможно, определяют) поведение, тем самым позволяя нам предсказать поступки каждого конкретного индивида, точного соответствия между установками и поведением не существует. В любой ситуации всегда находятся ограничения или обстоятельства, которые либо сдерживают, либо облегчают перевод установки в поведение. При таком понимании вопроса продуктивную модель связи успеваемости с развитием предлагает А. Оппенгейм. Приведем ее основные характеристики.

*Рассматриваемая модель исходит из того, что личность и установки (мотивация) неразрывно связаны друг с другом;*

*в центре установок личности находится «я-концепция»\*;*

*важнейшую роль для формирования реакции ученика на окружающую его среду играет то, как он ее воспринимает и интерпретирует;*

*установка выполняет целевую функцию, служа потребностям индивида.*

*Рассматриваемая модель подразумевает, что чувства и эмоции имеют первостепенное значение, поскольку именно они обеспечивают ту энергию, которая делает возможным действие;*

*образ «я», составленный учеником, является ключом для понимания его поведения;*

\* «Я-концепция» — понятие современной психологии личности, отражающее целостное представление индивида о себе, сформировавшийся и формируемый им самим образ собственного «я». «Я-концепция» представляет собой социальную установку личности по отношению к самой себе. В составе «я-концепции» можно выделить взаимосвязанные компоненты: познавательный (образ своих качеств и свойств — способностей, внешности, значимости в системе межличностных отношений и т. д.); эмоциональный (оценка собственных качеств и связанные с ней чувства — самолюбие, самоуважение или самоуничижение и т. д.); оценочно-волевой (стремление повысить самооценку, добиться уважения сверстников, учителей и т. д.), который проявляется в поведении индивида (подробнее см., например: Кон И. С. Психология старшеклассника. М., 1982. С. 57—63; Бернс Р. Развитие «я-концепции» и воспитание/Пер. с англ. М., 1986).



установки, несмотря на их упорядоченность, совершенно не обязательно подчиняются рациональной логике.

Мотивация и установки — это понятия, к которым мы прибегаем для объяснения реакции учеников во время школьных занятий. А. Оппенгейм особо подчеркивает, что установки тесно связаны с тем, как ученик воспринимает самого себя и каким человеком он стремится стать. В работе, посвященной вопросам мотивации успеваемости, Д. Мак-Клелланд выделил две функции мотивов: во-первых, они служат энергетической основой для реализации поведения, а во-вторых, играют направляющую роль в том смысле, что ведут индивида к выполнению конкретной цели.

Отсюда ясно, какую исключительную важность имеют понятия установок и чувств для программы формирования учебных навыков, если, конечно, мы не хотим, чтобы она оказалась чем-то вроде бесцветного набора приемов. Чтобы подвести ученика к выработке своего собственного эффективного стиля учебной деятельности, в не меньшей степени важно учитывать установки и мотивы именно тогда, когда подросток находится в процессе изменения своих представлений о самом себе. П. Лич идет еще дальше, полагая, что кризис идентичности в подростково-юношеском возрасте дает нам, пожалуй, последнюю возможность благотворно повлиять на такие черты характера учеников, как ригидность\*, стремление замкнуться в самом себе и склонность делить все на хорошее и плохое, черное и белое. Подобные тенденции, безусловно, снижают эффективность умственной деятельности и ставят нас перед следующими альтернативными решениями: а) принять их такими, какие они есть; б) сетовать на них; в) ограничиться увещеваниями; г) конструктивно вмешаться в их развитие.

Итак, следует уделять самое пристальное внимание не только самим ученикам, но и в не меньшей мере принятым в школе ценностным установкам и отношениям, психологической атмосфере, а также всему комплексу факторов, которые оказывают влияние на качество успеваемости.

\* Ригидность — тенденция личности к сохранению своих установок, восприятия и представлений, способов мышления, эмоциональных реакций; затрудненность (вплоть до полной невозможности) их изменения в ситуациях, которые требуют гибкости, перестройки поведения.



## Функции установок

### I. Утилитарные.

1. Принимаются, потому что приносят поощрения и позволяют избежать наказания.

2. Появляются, когда к ученику предъявляют какие-либо требования.

3. Модифицируются, если поощрения не предвидится, а возможность наказания увеличивается. Для усиления положительного воздействия можно повысить роль значимых поощрений.

### Вопросы.

Каково соотношение между поощрениями и наказаниями?

Какие поощрения доступны и значимы для каждой группы учащихся?

### II. Защитные.

1. Основаны на потребности ученика защититься от возможного ущерба его самоуважению.

2. Вызываются состоянием фрустрации\* и при появлении угрозы.

3. Модифицируются, когда уровень угрозы невысок и ученик чувствует себя в безопасности.

### Вопросы.

Что разрушает и что укрепляет самоуважение ученика?

Насколько сильно сдерживающее воздействие, оказываемое конкретными ситуациями, нервными ученика?

Не вызваны ли они плохой организацией учебного процесса или произвольными решениями учителя?

### III. Самовыражения.

1. Поддерживают благоприятное представление ученика о самом себе.

\* Фрустрация (от лат. *frustratio* — «обман, неудача») — психическое состояние, возникающее вследствие помехи, препятствующей достижению цели, осуществлению актуальной потребности. Источником негативного переживания для ребенка могут быть запреты со стороны взрослых, неудачи — в том числе в учебе, взаимоотношениях со сверстниками. Возникновение фрустрации связано не только с ситуацией конфликтного характера, блокирующей достижение цели, но и с индивидуальными особенностями личности, ее устойчивостью к фрустрации. Выражением этого состояния являются подавленность, разочарование, раздражение, гнев, тревожность. Частые фрустрации, каковы бы ни были их источники, могут формировать у детей отрицательные черты поведения — возбудимость, агрессивность или, напротив, апатию, стертые формы деятельности.



2. Вызываются к жизни стремлением сравнивать себя с другими.

3. Изменяются по мере возникновения у ученика новых представлений.

В о п р о с ы.

Какие возможности школа предоставляет ученикам для личностного самоопределения?

Поощряет ли школа позитивное самовыражение со стороны учеников?

### Занятие 35.

*Цель: помочь ученикам лучше понять природу успеха в учебе и проанализировать их точки зрения с позиции хорошего ученика.*

Ученикам предлагается вопросник:

1. В чем именно ты бы хотел добиться успеха в школе? Пожалуйста, изложи причины, мешающие хорошо учиться.

2. Какие качества, по твоему мнению, способствуют успеху в учебе, а какие — в работе? Перечисли их.

3. А теперь выбери одно из тех качеств, которыми ты бы лично хотел обладать. Возможно, оно уже у тебя имеется, но ты бы хотел, чтобы оно получило еще большее выражение.

Обсуди с одноклассниками, каким образом ты намерен его развивать.

Учитель записывает на доске основные качества, предположительно играющие важную роль для достижения успеха. Затем он обращает внимание учеников на расхождение между тем, что необходимо для успешного обучения, и тем, что они считают значимым для успешной трудовой деятельности.

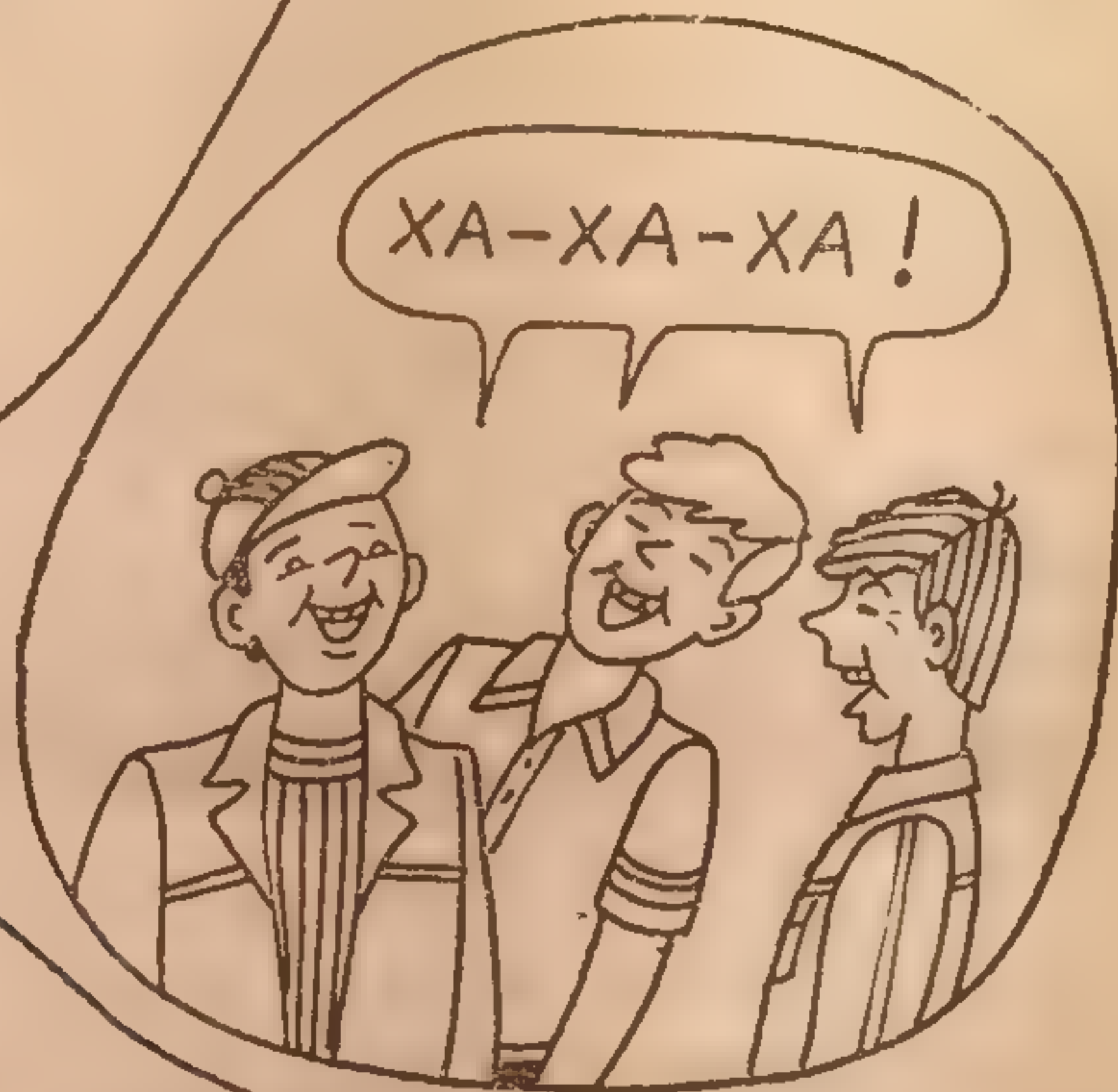
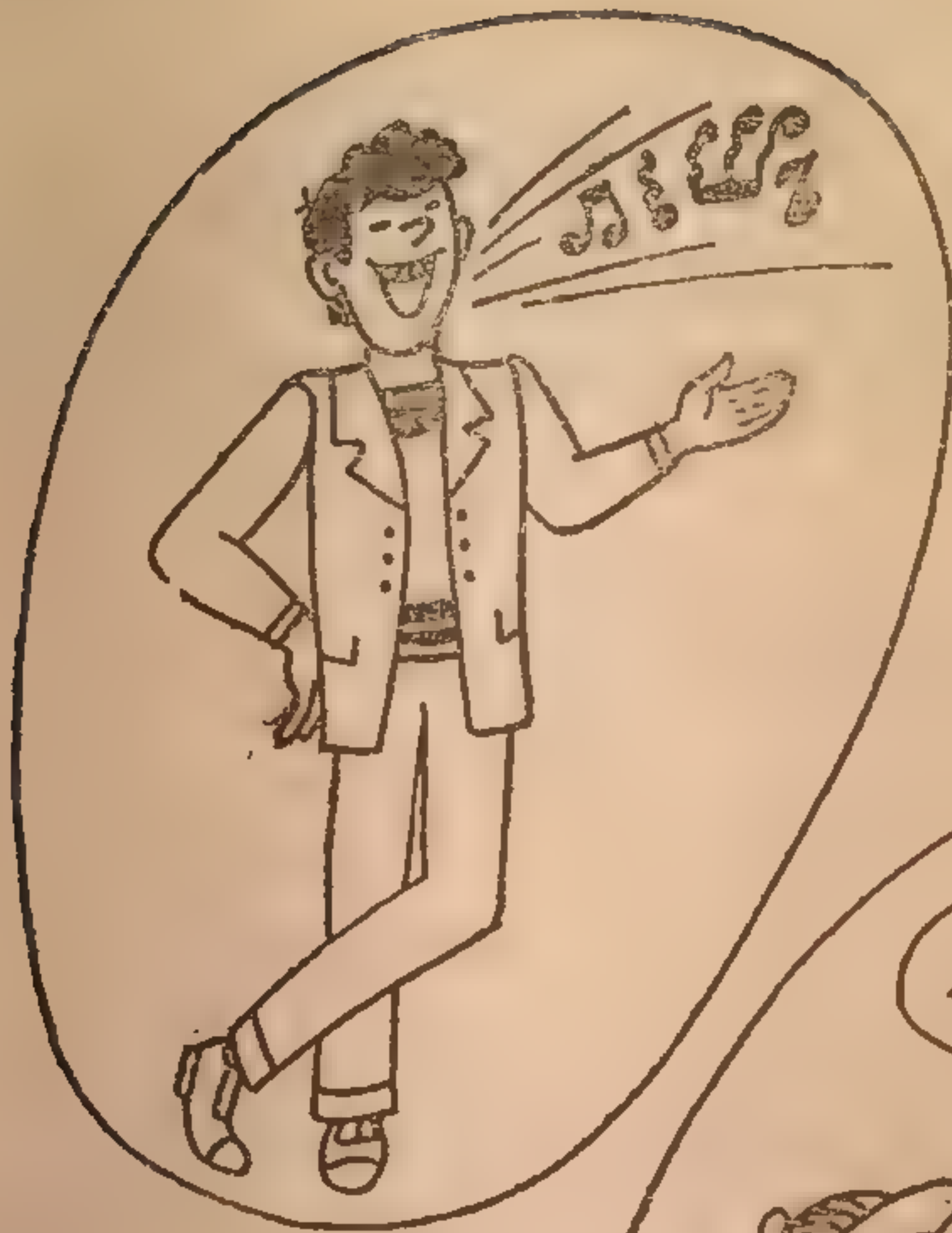
### Занятие 36.

*Цели: а) обращаясь к чувству юмора учащихся, помочь им убедиться в существовании «пораженческих» навыков поведения; б) связать это с тем, как они реагируют на состояния, возникающие у них в сложных жизненных ситуациях.*

Вначале ученикам демонстрируется картинка (рис. на с. 92), на которой изображена реакция на состояние, вызванное чувством смущения.

После того как класс успокоится, учитель объясняет, что каждый человек в определенные моменты жизни испытывает подобное. Однако надо научиться сдерживать себя, предвидеть последствия своих спонтанных действий и поступков.





Можно ли было найти иной выход?



Затем учитель предлагает следующий сюжет:

«Джон — ученик третьего класса, которому предстоит выбрать предметы для получения аттестата на обычном уровне. Он хочет стать инженером, но ему трудно дается физика, поэтому он решает ею не заниматься. Он никому об этом не говорит, но через два года понимает неразумность своего решения и начинает усиленно изучать физику».

Задание: «Что бы ты посоветовал подростку, который, подобно Джону, испытывает неудачи в изучении важного предмета? Только не говори «Больше работай». Окажи ему настоящую помощь и поддержку».

В конце занятия учитель помогает ученикам оценить свои советы, учитывая:

отдаленные последствия предложенного;  
степень скрытого в нем риска;  
наличие уверенности, что ученик может изменить ход событий;

предостережение от необдуманных действий, которые могут повлечь наказание.

Обращение к чувству юмора подростков помогает конструктивно воздействовать на их защитные установки и поведение. Но поскольку юмор — это только способ, средство, а ни в коем случае не самоцель, то за шуткой должно немедленно следовать обсуждение, разъясняющее ту или иную причину конфликтной ситуации.

### Занятие 37.

Цель: *помочь ученикам разобраться в своих реакциях на затруднения, на «потерю лица» или ситуацию тревожности.*

В начале занятия учитель проводит обсуждение возможных путей выхода из затруднительных ситуаций, случаев, когда ученик чувствует, что из-за какого-то поступка он «потерял лицо», но его реакция еще более усугубляет возникшую напряженность. Обсуждение сопровождается ссылками на пример из предыдущего занятия и типичные неадекватные действия: например, когда человек против собственной воли совершает тот или иной поступок только потому, что кто-то назвал его «слабаком», или, наоборот, не делает того, что ему хочется, так как боится, что у него ничего не получится.

Затем в течение приблизительно 10 мин обсуждаются один или два случая из реальной жизни, причем перед учениками ставится задача найти для этих ситуаций позитивные решения и указать конкретные способы по-



ведения. В заключение учитель предлагает учащимся по желанию рассказать классу о ситуациях, в которых приходилось им оказываться самим, и совместно обсудить верность принятого решения.

### УСТАНОВКИ, ВЛИЯЮЩИЕ НА УСПЕВАЕМОСТЬ

Одна из важнейших задач учителя — помочь подросткам осознать свою ответственность за успехи и неудачи. Здесь нам приходится сталкиваться с двумя крайностями: с одной стороны, ученики склонны видеть в своих неудачах и успехах действия внешних сил, с другой — считать, что все заслуги или поражения зависят только от них самих. К сожалению, большинство снимают с себя всякую ответственность за собственное развитие, поэтому и учеба воспринимается как нечто происходящее помимо их воли и инициативы.

Для того чтобы изменить неверную позицию, недостаточно увещеваний, не поможет и принуждение. Нужно учить школьников верно оценивать свои действия, их результат, меру своей ответственности за них и то, что помешало достичь большего. Необходимо также сделать все возможное для того, чтобы у пассивных учеников, — если мы, конечно, хотим преодолеть их нежелание учиться, не сложилось впечатление, что их интересы, достоинство ущемляют, принуждают поступать против собственной воли.

#### Занятие 38.

*Цель: дать ученикам возможность убедиться в том, что склонность винить в собственных неудачах других — нередкое явление, и помочь им найти конструктивную альтернативу этому подходу.*

Учитель предлагает прослушать магнитофонную запись разговора двух одноклассниц. Одна из них плохо написала последнюю контрольную работу и теперь обрушивает на подругу целый поток самооправданий, обвиняя в своей неудаче всех, кроме себя. Она, например, сетует, что пошла с друзьями гулять накануне контрольной, так как они заявили, что иначе «не будут с ней водиться». Другая девочка, написавшая контрольную хорошо, замечает (ни в коем случае не назидательно), что у нее тоже есть друзья, но они почему-то не обижаются, если она по каким-либо причинам не может быть с ними,



к тому же ей приходится в субботу еще и работать\*. В чем же причина ее хорошей успеваемости? И она начинает рассказывать своей подруге о методах самоконтроля и о том, как можно не тратить время впустую.

Затем ученики в небольших группах обсуждают: причины и проявления склонности винить в своих неудачах других;

приемы рационального использования времени.

Занятие завершается беседой о путях экономии времени при организации работы.

### **Занятие 39.**

*Цели: а) дать ученикам возможность осознать причины состояния тревожности и нежелания учиться; б) проанализировать, умеют ли они планировать и рационально распределять время.*

Учитель пишет на доске следующее предложение: «Если делать все, что требуется, то больше ни на что не останется времени!»

После двухминутного обсуждения ученикам раздаются листы бумаги, разграфленные по часам суток: нужно указать, что они делали в предыдущий день и сколько времени потратили на еду, развлечения, сон, занятия и работу по дому, бесцельное времяпрепровождение.

На основе этих хронометрических самоотчетов проводится обсуждение причин, мешающих продуктивно использовать время, и возможностей самоконтроля за выполнением всех намеченных дел в установленный срок.

### **Занятие 40.**

*Цели: а) помочь ученикам анализировать причины своих успехов или неудач; б) пробудить стремление к взаимопомощи.*

Ученики в небольших группах (по 2—4 человека) обсуждают отметки, полученные ими за последнюю контрольную работу, анализируют причины своего успеха или неудачи и пытаются найти конкретные формы возможной взаимопомощи.

### **Занятие 41.**

*Цель: помочь ученикам найти эффективные способы преодоления отставаний в изучении учебного материала, возникших из-за болезни или по иным причинам.*

Учитель предлагает обсудить ситуацию: «Ученик пропустил по болезни две недели занятий и теперь дол-

\* В английских школах принята 5-дневная учебная неделя. Некоторые старшеклассники в свободные от учебы дни работают, чтобы помочь семье или иметь собственные карманные деньги.



жен догнать своих одноклассников» — и ответить на вопросы:

Что *надо* сделать в первую очередь, а что *можно* временно отложить?

Помогут ли достижению цели механическое переписывание пропущенного материала из тетрадей одноклассников, самостоятельное выполнение домашних заданий за пропущенный период, консультации с учителями?

Затем в небольших группах ученики разбирают аналогичные ситуации, в которых они когда-либо оказывались сами.

В конце занятия учитель советует ученикам в таких случаях обращать особое внимание на предметы, в изучении которых обязательны систематичность, — физику, математику и т. п. и ни в коем случае не пренебрегать дополнительными консультациями с учителями по этим дисциплинам (причем делать это как можно скорее).

#### Занятие 42.

*Цель: научить подростков конструктивно пользоваться методом сравнения для достижения лучших успехов в учении.*

Стремление сравнивать себя с другими характерно для подростков. Большинство учеников не хотят отличаться от своих сверстников и постоянно следят за тем, чтобы соответствовать общей «норме». Задача наставника — помочь ученикам ориентироваться в своих действиях на значимые эталоны.

В начале занятия учитель отмечает, что ученики могут и должны учиться друг у друга полезным навыкам в ходе совместной работы. Он просит их вспомнить кого-либо из уважаемых ими хорошо успевающих сверстников или старших товарищей и попытаться определить те учебные навыки, благодаря которым они достигают высоких результатов. Ребята совместно (в группах) обсуждают, какие умения и навыки, установки и модели поведения они хотят и могут взять на вооружение.

Задание может быть и таким: «Найдите хорошего ученика из старшего (пятого) класса (только отнеситесь к выбору с должной ответственностью) и попросите его ответить на вопросы о том, как он учится и проводит (организует) свободное время». Полученные ответы обсуждаются, при этом ребята выясняют, владеют ли они в должной мере навыками и умениями, необходимыми для полноценного учения.



Разумеется, учитель может придумать множество самых разных заданий, ориентируясь на особенности своих учеников и необходимость выработки у них тех или иных конкретных навыков.

Интерес учеников к подобным экспериментам будет стимулироваться, если раскрыть им цель занятия, лично значимую для каждого. Они с готовностью идут навстречу усилиям наставника, направленным на формирование общеучебных навыков, если стремление к более высоким достижениям поддерживается сверстниками и поощряется всем педагогическим коллективом. Существует прямая связь между успеваемостью учеников и тем вниманием, которое учителя уделяют развивающим заданиям. Более того, отношение школы к этим заданиям во многом показатель ее заинтересованности в достижении максимально высоких результатов обучения. Мы убеждены, что постоянное и целенаправленное формирование учебных навыков, сопровождаемое неустанным поиском эффективных индивидуальных методов учения, оказывает заметное влияние на повышение результатов обучения. Но усилия эти должны быть последовательными и поддерживаться всеми учителями. Полные энтузиазма, но недолговременные кампании порождают у учеников скептическое отношение к действиям учителей.

#### РАЗВИТИЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ МЕТОДОВ УЧЕНИЯ

Как уже отмечалось, в подростковом возрасте начинается процесс активного самопознания, становления личности. Было бы неразумно и недальновидно не учитывать этого для развития у учеников индивидуального стиля учебной деятельности. В противном случае мы рискуем вырастить людей, не способных к самостоятельному познанию и самообразованию. Нередко считают, что в старших классах многие ученики утрачивают активность, которая им была присуща ранее. Однако часто это результат неумелого педагогического руководства их учением, не учитывающего личностных потребностей и интересов подростков.

Если в первые два года обучения мы старались прививать ученикам навыки самоконтроля и рациональной работы над домашними заданиями, то сейчас основное внимание следует обращать на развитие индивидуальных особенностей учеников, позволяющих им добиваться наиболее высоких результатов. Причем важно



активизировать самостоятельные поиски детей в этом направлении, т. е. нахождение своих способов учения и условий, обеспечивающих успешность учебной работы.

#### **Занятие 43.**

*Цель: приучить учеников к мысли о том, что для каждого вида занятий необходимо выбирать определенное время дня.*

В начале занятия учитель подчеркивает, что у каждого человека имеется свое время дня, когда его мозг работает с наибольшей продуктивностью. Точное знание таких периодов позволяет нам в большей степени чувствовать себя по-настоящему хозяевами положения.

Затем ученики разбиваются на группы (по 3 человека) и в беседе друг с другом пытаются:

1) объяснить, почему, по их мнению, им «лучше учиться» только в какое-то определенное время дня;

2) определить, что им мешает продуктивно выполнять те или иные виды работ в другое время дня.

В ходе беседы один из учеников рассказывает с своим оптимальным режиме работы, в то время как собеседники по группе не только задают ему каверзные вопросы или стараются найти изъян (нелогичность) в его доводах, но также советуют, как сделать этот режим более эффективным.

Подобные доверительно-критические обсуждения следует проводить только в небольших, неформальных группах. Оказавшись в такой ситуации перед всем классом, ученик может либо из-за смущения отказаться вести плодотворный диалог, «замкнуться в себе», либо из-за болезненного самолюбия настаивать на явно неверном решении.

Занятие завершается общим обсуждением, во время которого учитель записывает главные выводы на доске и еще раз подчеркивает важность правильного выбора времени для занятий.

#### **Занятие 44.**

*Цели: а) продемонстрировать ученикам различные способы повторения пройденного материала перед экзаменами; б) дать ученикам возможность экспериментально проверить избранный ими метод.*

Учитель предлагает следующую ситуацию: некий ученик хочет хорошо сдать предстоящие экзамены и поэтому намерен повторять пройденный материал каждый вечер в течение недели. Но он понимает, что для этого ему необходимо принять целый ряд решений, а именно:



Будет ли он заниматься по два часа подряд без перерыва?

Если он будет заниматься с перерывами, то сколько их должно быть?

Какова будет длительность перерывов?

Будут ли все периоды занятий равными по продолжительности? Если нет, то какие из них будут дольше и почему?

В развитие ситуации ученики прослушивают короткую магнитофонную запись: два мальчика обсуждают разные подходы к решению этих вопросов. Один из них предпочитает разбивать двухчасовую подготовку на три периода, из которых самый продолжительный — средний. Другой считает, что лучше всего заниматься в два этапа, причем первый из них должен быть дольше, чем второй. Оба ученика едины в том, что заканчивать занятие нужно небольшой (10 мин) самопроверкой; один из них для этого пользуется магнитофоном, записывая, а затем прослушивая все, что сумел запомнить; другой использует прием повторения с опорой на схему.

Ученики разбиваются на пары и выясняют, какой вариант лучше. В конце занятия учитель просит проверить сделанные выводы на практике (желательно в тот же вечер) и рассказать о них на следующем занятии.

Рекомендуется провести такое занятие приблизительно за 10 дней до того, как ученики начнут подготовку к экзаменам.

#### Занятие 45.

*Цель: дать учащимся возможность самостоятельно подобрать наиболее подходящий для них способ повторения пройденного материала.*

Занятие начинается с общего вопроса: «Какой подход к обучению гарантирует наилучший результат?» Поскольку единственно правильного способа действий не существует (что справедливо и для проблемы повторения пройденного материала, и для любой проблемы вообще), учитель предлагает ученикам определить.

1. Сколько учебных предметов можно повторять в течение одного периода времени? (Одни предпочитают два часа подряд заниматься, не меняя предмет, другие находят, что им удобнее за тот же период повторять материал по нескольким дисциплинам.)

2. Какой должна быть продолжительность занятий и длительность перерывов? (Ученикам необходимо объяснить, что длительная непрерывная умственная деятель-



ность ведет к относительно быстрому притуплению памяти со всеми вытекающими отсюда последствиями.)

После короткого обсуждения этих вопросов в небольших группах учитель просит ребят высказать свое мнение о причинах, побудивших их отдать предпочтение тому или иному методу работы, и возможных неудобствах или отрицательных моментах, связанных с выбранным методом.

Затем наставник вызывает (по желанию) учеников и просит их аргументировать ответы. Особенно удачные аргументы он для большей наглядности записывает на доске. В конце занятия ученикам предлагается поэкспериментировать с избранными ими способами работы в течение ближайшей недели, а потом сделать об этом сообщение на очередном занятии.

#### Занятие 46.

*Цель: развить стремление к взаимопомощи между сверстниками.*

Прежде всего учитель констатирует, что совместная работа со сверстниками безусловно помогает добиваться более высоких результатов. «Но как это можно осуществить на практике?» — задает он вопрос и ждет от учеников конкретных предложений. Наиболее интересные записывает на доске.

Затем ученикам раздается по листу бумаги с тем, чтобы они заполнили три графы.

Что необходимо сделать для достижения хороших результатов	Мои собственные действия	В чем мне могут помочь друзья?

В конце занятия учитель напоминает, что дружеская помощь (или надежда на нее) должна быть конкретной и реальной.

#### Занятие 47.

*Цель: ввести учащихся в ситуацию, в которой им придется сравнивать свой подход к повторению пройденного материала с методами других учеников.*

Занятие начинается с прослушивания магнитофонной записи, в которой ученик рассказывает о своих методах подготовки к экзаменационной сессии, среди них могут быть, например, такие, как:



двукратное повторение одного и того же материала в течение суток, а затем еще раз — неделю спустя;

использование специальных карточек, на одной стороне которых записаны ключевые мысли, на другой — условные обозначения как опора для запоминания;

ежедневное повторение материала по двум учебным дисциплинам с перерывом между ними;

ведение дневника, куда ежедневно заносится также и план работы на следующий день;

планирование своих ответов на возможные экзаменационные вопросы;

самоконтроль запоминания и проверка своих конспектов с помощью магнитофонных записей;

умение снимать усталость (например, беседа с друзьями, родителями в качестве разрядки, отдыха от занятий).

Эти приемы выписываются на доске во время слушания пленки либо демонстрируются на заранее приготовленном диапозитиве.

Ученики обсуждают запись в небольших группах, сравнивая услышанные рекомендации с собственными методами подготовки к экзаменам. В заключение учитель советует подумать над тем, какие из предложенных методов можно использовать в своей работе.

#### Занятие 48.

Цель: а) познакомить учащихся с практическими навыками принятия решений; б) научить их оценивать решения сверстников.

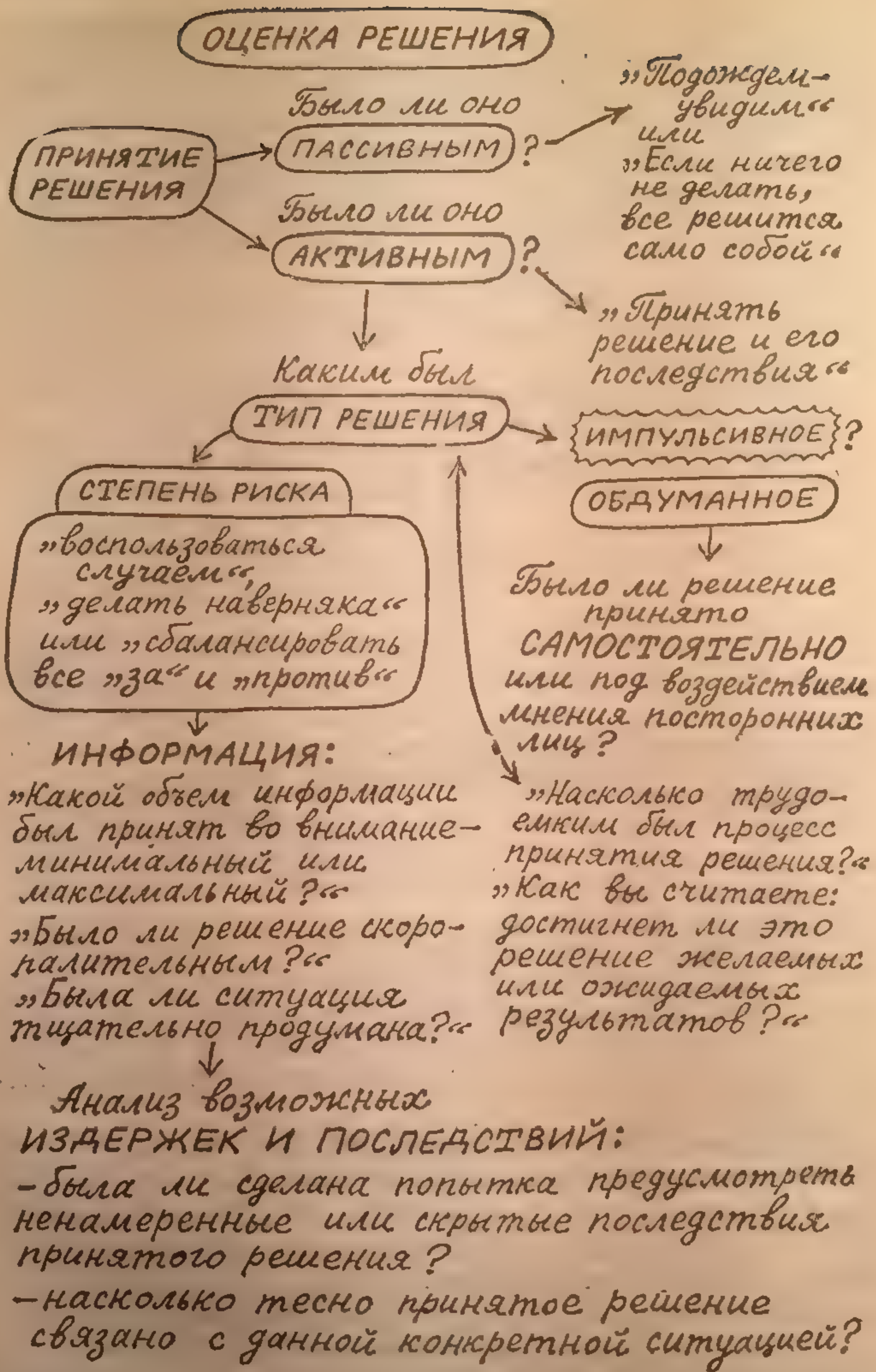
Ученики разбиваются на группы по 5 человек. Четверо из них обсуждают предложенную ситуацию (см. ниже) и принимают по ней конкретное решение; пятый это решение оценивает. В помощь учащимся на доске вывешивается алгоритм возможной оценки принятого решения (см. с. 102).

В конце занятия учитель, как обычно, суммирует наиболее важные или интересные выводы. Ниже приводятся пять ситуаций, которые по очереди обсуждаются на каждом из последующих занятий (так что побывать в роли арбитра смогут все ученики).

#### Ситуации.

1. За шесть недель до начала летней экзаменационной сессии приятель говорит вам, что хотел бы сдать экзамены хорошо, но не знает, какие методы подготовки наиболее эффективны. Он просит вашей помощи. Что бы вы ему посоветовали?







2. Ваш лучший друг в полной растерянности перед предстоящими экзаменами. Он считает, что ему уже не имеет смысла заниматься. Ваше решение?

3. По мнению вашего сверстника, у него плохая память и он не в состоянии запомнить прочитанное. Что ему теперь делать?

4. Учитель попросил вас провести беседу в другой группе на тему «Как я учусь». Что вы скажете?

5. Новый ученик (ученица) заявляет: «В этих учебных навыках нет никакого смысла. Я и без них знаю, как надо учиться». Что вы скажете в ответ? Почему?

### ЗАКРЕПЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ

В предыдущих разделах большое внимание уделялось использованию ключевых мыслей (фраз), схем для развития умения запоминать учебный материал. При работе над оформлением домашних заданий особое значение придавалось приемам выделения главных смысловых частей сообщения. Все эти умения готовят почву для того, чтобы в третьем и четвертом классах ученики постепенно овладевали методами эффективного конспектирования.

#### Занятие 49.

*Цель: познакомить учеников с формальными элементами составления конспектов.*

С ключевыми элементами конспектирования учеников можно познакомить посредством следующей памятки.

Хороший конспект включает в себя использование:

заглавных букв, выделяющих *ключевые мысли*;

*цветных карандашей*;

*прямоугольных рамок* вокруг наиболее значимых слов;

*звездочек* на полях против важных фактов;

*подчеркиваний*;

*схем.*

Учитель также дает пример возможной схематической формы конспекта, однако при этом подчеркивает, что она не образец для слепого подражания, а всего лишь основа для выражения каждым учеником собственной манеры конспектирования.

После обсуждения достоинств (недостатков) предложенной модели учитель в течение 10 мин говорит на произвольную тему, а ученики делают конспективные за-



писи. В конце занятия они сравнивают свои конспекты и попарно обсуждают их.

Даже студенты высших учебных заведений нередко плохо сдают экзамены потому, что оказываются не способными готовить и планировать свои ответы. Соответствующие умения и навыки следует развивать уже в третьем-четвертом классах средней школы независимо от того, будут ученики продолжать образование в высшей школе или нет. Если они научатся выделять и ставить в логическую последовательность ключевые мысли, то смогут запомнить и множество вспомогательных фактов и деталей. Прежде чем излагать материал в письменном виде, ученикам следует тщательно продумать следующую памятку:

1. *Введение* (включает в себя краткое изложение главных моментов содержания).

2. *Раскрытие темы:*

подтема 1	{ вспомогательные факты и аргументы мысли и вопросы
подтема 2	{ вспомогательные факты и аргументы мысли и вопросы
подтема 3	{ вспомогательные факты и аргументы мысли и вопросы

3. *Заключение* { краткое резюме  
оценка и выводы

### Занятие 50.

*Цель: на основе приведенной выше схемы закрепить практические навыки составления структурного плана письменного изложения учебного материала или ответы на экзаменационные вопросы.*

Ученикам предлагается подготовить план выступления, исходя из определенного тезиса, например такого:

«В школьную программу производственного обучения для девочек следует включить столярное и слесарное дело, а для мальчиков — кулинарное дело и ведение домашнего хозяйства (объясните, почему вы согласны или несогласны с высказанной точкой зрения)».

На основе предложенной модели ученики могут составить конспект в любой удобной для них схематической форме — в виде «паучка», «генеалогического дерева», «выбери себе тропинку» и т. п.

В конце занятия учитель обобщает предложения учеников по совершенствованию навыков конспектирования.



### Занятие 51.

Цель: закрепить практические навыки учеников в составлении плана ответа на экзамене и в смысловом анализе вопросов.

Один из типичных недостатков в учебной работе учеников — неспособность анализировать известные им мысли и факты, устанавливать связи между ними и делать выводы. Для развития этого важного навыка предлагается, например, следующее упражнение.

На доске пишется фраза «Демонстрация сцен насилия на телеэкране ведет к росту агрессивных проявлений в современной Англии» и дается задание: «Проанализируйте это высказывание и дайте ему оценку».

Порядок работы над упражнением:

1) ученики в течение 5 мин уточняют смысл фразы. Главное внимание уделяется ключевому глаголу (эту работу можно проводить в парах);

2) разбившись на небольшие группы по четыре человека, ученики высказывают мысли и соображения, вытекающие из этого суждения, которые следует включить в план сообщения (в течение 12 мин);

3) каждый ученик составляет свой план ответа на основе алгоритма рассуждения.

#### План-конспект сообщения на тему «Демонстрация сцен насилия на телеэкране ведет к росту агрессивных проявлений в современной Англии»

##### I. Введение.

ТВ играет большую роль в культивировании насилия.

Другие средства массовой информации также несут ответственность за это.

Главными причинами, возможно, являются тенденции в изменении общественного сознания.

##### II. Раскрытие темы.

1. Воздействие, оказываемое ТВ как одним из средств массовой информации (на ТВ лежит большая доля ответственности):

а) учитывает восприятие впечатлительной аудитории;

б) натуралистически изображает сцены насилия;

в) показывает ежедневно действительные + выдуманные сцены насилия, убеждая в их распространенности не только в стране, но и во всем мире;

г) рекламирует антигероев, утверждающих себя средствами насилия, и тем самым дает модели для подражания.

2. Другие средства массовой информации (газеты, книги, радио, кино и т. д.) также несут ответственность за распространение насилия.

ТВ не является единственным источником пропаганды насилия.

##### 3. Анализ возможных причин.

Ни ТВ, ни другие средства массовой информации не являются первопричиной роста преступности:



а) состояние общества оказывает певротизирующее действие на отдельных людей и группы населения;

б) существующие социальные институты не в состоянии предотвратить негативные тенденции;

в) отдельные личности + группы реагируют на ситуации тревожности насилием;

г) ТВ и прочие средства массовой информации могут стимулировать насилие, но не они его порождают.

### III. Заключение.

Анализ причин приводит к выводу, что такой социальный институт, как ТВ (среди прочих), является лишь *средством* передачи информации. Само общество — главный виновник насилия, но ТВ способствует его дальнейшему распространению.

Возможное решение проблемы — изменение общественного сознания и типов поведения, например, с помощью образования\*.

В итоговом обсуждении подчеркивается важность логически выдержанного заключения, не оставляющего у читателя (слушателя) ни малейшего сомнения в компетентности автора сообщения.

## КАК ПОМОЧЬ УЧЕНИКАМ ПРЕОДОЛЕТЬ ЧУВСТВО ТРЕВОЖНОСТИ

Рассматривая проблему тревожности, мы будем исходить из того, что это чувство возникает как сигнал неблагополучия, опасности. К сожалению, реакция на угрозу далеко не всегда бывает конструктивной. Например, ученики нередко из-за страха перед контрольной работой (экзаменом) уклоняются от ее выполнения или готовятся к ней кое-как, оправдываясь тем, что, дескать, «все равно ничего у меня не выйдет». Четвертый год обучения — благоприятный период для анализа и обсуждения с учениками некоторых проявлений чувства тревожности и причин его возникновения. Выполнение специальных упражнений поможет ученикам справиться со стрессовой ситуацией выпускных экзаменов в пятом классе.

\* Содержание сообщения затрагивает одну из острых проблем современного западного общества. Насилие на телеэкране является темой непрекращающихся дискуссий в прессе, привлекает внимание юристов, социологов, психологов, педагогов, вызывает озабоченность демократической общественности. Излагаемый здесь взгляд на проблему справедлив в констатации того, что насилие на телеэкранах лишь отражает и усиливает те пороки, которые порождены самим буржуазным обществом. Проведенный анализ, вероятно, является достаточно глубоким и откровенным для ответа старшеклассника английской школы. Однако нельзя не отметить ограниченность сделанного вывода: в условиях капитализма воспитание и образование не могут служить средством преодоления пороков, которые коренятся в глубоких социальных антагонизмах самого общественного строя.



Приведенные ниже занятия учитывают типичные реакции учеников и могут оказаться весьма полезными при условии, конечно, что учитель правильно выберет время. Если начать их проводить накануне экзаменационной сессии, резкая перестройка сложившегося стереотипа учебной работы может дать отрицательные результаты, а у слабых учеников, не верящих в свои силы, вызовет еще больший страх перед предстоящим испытанием. Если же, наоборот, начать работу задолго до экзаменов, когда ученики еще не думают о повторении учебного материала, то эффект от занятий также будет незначительным. Таким образом, своевременность — важный момент успешности формирования необходимых навыков учения и поведения. И еще одно напоминание учителю: принуждение бесплодно; продуктивно только осознанное понимание, являющееся результатом активных мыслительных усилий самого учащегося.

#### **Занятие 52.**

**Цели:** а) помочь ученикам разобраться в реакциях на экзамены, вызванных чувством тревожности; б) дать возможность найти адекватные ситуации способы действий и поведения.

Ученикам раздается следующий текст:

#### **Чувства, которые вызывают у меня экзамены**

**Задание:** «Пожалуйста, поставь галочку в графе, которая наиболее близко отражает твои собственные ощущения. Когда ты закончишь работу, учитель объяснит смысл каждого предложенного совета».

(1) Когда я готовлюсь к экзаменам, у меня возникает ощущение, что я никогда не смогу запомнить правильные ответы

Да Нет

Что ты можешь сделать

а) Проверь себя при помощи опоры на схему или используя магнитофон;  
б) попробуй составить план ответа

(2) Мне не дает покоя мысль, смогу ли я сдать экзамен, поэтому никак не могу приступить к подготовке

Да Нет

Что ты можешь сделать

а) Каждый вечер после окончания работы над повторением запиши, чем ты займешься на следующий день;  
б) попробуй каждый вечер составлять план ответа



(3) Когда начинается контрольная работа или экзамен, у меня в голове вдруг становится пусто и я не знаю, с чего начать

Что ты можешь сделать

Да Нет

- а) Найди легкий текст и выпиши из него ключевые идеи;
- б) прочитай все задание и определи порядок, в котором ты будешь отвечать на вопросы

(4) Я стараюсь выучить все наизусть, но потом начинаю волноваться, так как чувствую, что это невозможно

Что ты можешь сделать

Да Нет

- а) Определи ключевые идеи и занеси их на карточку в виде схемы;
- б) скажи себе: «Мне нужно запомнить самые важные мысли, поэтому на них я и должен сконцентрировать свое внимание»

(5) Я знаю, что могу ответить на заданные вопросы, но почему-то не в состоянии изложить свои мысли в письменном виде

Что ты можешь сделать

Да Нет

- а) Выработывай в себе этот навык, составляя планы-схемы ответов;
- б) прежде чем приступить к изложению ответа, всегда выделяй 3—4 ключевых факта

(6) Я так много работаю над повторением материала перед контрольной работой (экзаменом), что «выдыхаюсь» и теряю всякий интерес к результатам

Что ты можешь сделать

Да Нет

- а) Обсуди свои ощущения с учителем или родителями;
- б) составь расписание занятий и отведи в нем достаточно времени на отдых и сон

(7) Когда мне не нравится сам предмет, я никогда не ожидаю от себя хороших результатов

Что ты можешь сделать

Да Нет

- а) Составь график работы над всеми экзаменационными предметами, уделив в нем достаточно места и этому «нелюбимому» предмету;
- б) попробуй найти причины своей неприязни к этому предмету и постарайся изменить отношение к нему



Учитель обращает внимание учеников на то, что рекомендации являются всего лишь отправной точкой для собственных поисков способа действий и путей решения психологических проблем. До начала работы ученикам должна быть предоставлена возможность для свободного обсуждения текста и уточнения предложенных решений. В конце занятия ученики высказывают свои мнения о степени важности для них каждой из перечисленных проблем, а учитель сводит эти мнения в таблицу. Результаты ранжирования обсуждаются на ближайшем занятии; первые три пункта подробно разбираются в ходе последующих занятий. Желательно, чтобы во время обсуждения на доске висела готовая таблица.

### Занятие 53.

*Цель: побудить учеников к обсуждению и оценке своих реакций на чувство тревоги или на ожидание неудачи.*

Занятие построено на опыте М. Брэдбери, которая разработала игровой прием под названием «Стоп, подождите, действуйте», дающий определенную основу для обсуждения поведенческих реакций учеников.

1. **Стоп!** Ученики разбиваются на небольшие группы. Каждая из групп получает карточку следующего содержания:

**Стоп!**

Тебя очень беспокоят предстоящие годовые экзамены. Ты боишься, что результаты сильно расстроят твоих родителей. К тому же твои друзья учатся хорошо и ожидают того же от тебя. Это еще больше усиливает неприятные переживания.

На обсуждение этой ситуации ученикам дается 6 мин.

2. **Подождите!** На этой карточке описываются три возможные реакции, а также предусмотрено место для собственных предложений учеников.

**Подождите!**

1. Ты начинаешь рассказывать друзьям о том, что у тебя плохо обстоят дела с учебой.

2. Ты начинаешь придумывать оправдания своим неудачам.

3. Ты ожидаешь, что учителя или родители заставят тебя заниматься.

4. . . . .



3. Действуйте! Вместе с этой карточкой ученики получают чистые листки бумаги, на которых они должны изложить свой вариант решения проблемы. Во время групповых обсуждений от учеников требуется доказательная аргументация, однако учитель не настаивает на том, чтобы вся группа обязательно пришла к единому выводу.

4. В итоговой беседе учитель обращает внимание учеников на

*причины, побуждающие людей к труду; трудности, таящиеся в работе, направленной прежде всего на то, чтобы выполнить чьи-либо желания или распоряжения; необходимость активно стремиться к достижению успеха; издержки и негативные последствия уклонения от кажущейся неприятной работы, ожидания своей неудачи.*

#### **Занятие 54.**

*Цель: научить подростков преодолевать негативные последствия стрессовых ситуаций.*

На основе собственного опыта автор предлагает использование простого приема мини-экзаменов, в ходе которых школьники приобретают навыки работы в напряженных условиях и овладевают умением справляться с отрицательными воздействиями стрессовых ситуаций. Со временем они нередко будут удивляться тому, насколько продуктивно, оказывается, могут работать в условиях, которые раньше вызывали чувство напряженности и тревоги.

Обычно на проведение мини-экзамена отводится 35 мин. Ученикам дается три общих вопроса, 2—3 мин у них уходит на продумывание ответов, 7—8 мин — на составление плана-схемы. Хронометраж времени ведется самими учениками, однако учитель должен заранее позаботиться о том, чтобы часы были у них постоянно перед глазами.

Завершается занятие коротким обсуждением, во время которого подчеркивается важность правильного распределения времени и умения выделять ключевые мысли темы.

**КАКИЕ ЕЩЕ ЗАНЯТИЯ МОЖНО БЫЛО БЫ ПРОВОДИТЬ  
ДЛЯ РАЗВИТИЯ У УЧЕНИКОВ  
ПОЛЕЗНЫХ НАВЫКОВ УЧЕНИЯ**

Владение учебными навыками позволяет человеку успешно и, что еще важнее, *самостоятельно* решать немало сложных, возникающих перед ним проблем. Средством



формирования этих навыков могут быть записанные на магнитофон диалоги-беседы, содержание которых позволяет обсуждать различные аспекты той или иной учебной проблемы и выбирать возможные способы ее решения. Приведенные ниже примеры заимствованы в основном из работы М. Брэдбери.

Следует отметить, что содержание диалогов может меняться в зависимости от возраста, уровня развития и конкретных проблем, волнующих учеников.

Герой первого диалога — школьник четвертого года обучения, не любящий писать сочинения. Учитель пытается пробудить у него интерес к этому виду занятий, используя одно из его увлечений.

Тема «Формирование учебных навыков».

Проблема диалога: как писать сочинения.

Условные обозначения: П — педагог; У — ученик.

П: Что тебе мешает хорошо писать сочинения?

У: Честно говоря, сам не знаю. Иногда, я только посмотрю на заголовок, и у меня в голове возникает столько мыслей, что я сразу же теряюсь и не знаю, с чего начать. Пожалуй, самое трудное для меня именно это: начать. Потом уже легче, хотя бывает и так, что я уже начал писать, а потом вдруг у меня появилась другая мысль, и тогда все летит кувырком. Если заголовок мне не нравится, у меня сразу же путаются все мысли в голове.

П: Может быть, это связано с тем, что ты не умеешь логично излагать свои мысли. Давай проведем маленький эксперимент? Представь себе, что я — корреспондент и должен сделать запись твоих высказываний на какую-нибудь тему.

У: На какую? Только, пожалуйста, не о моем хобби. Надоело. Только и слышишь: «А у тебя есть хобби?», «А какое у тебя хобби?»

П: Хорошо. Давай поговорим о том, что тебя больше всего интересует в последнее время и о чем тебе есть что рассказать. Интересно, сумеешь ли ты четко изложить свои мысли!

У: Ну, например, я обожаю поп-музыку. Это подойдет как тема для сочинения?

П: Вот и хорошо. Ты, наверное, много о ней знаешь и имеешь свои суждения о ее достоинствах и недостатках. В этом случае, если ты сумеешь построить свое сочинение так, чтобы из него было видно, чем именно тебя привлекает поп-музыка, она может заинтересовать и тех, кто его прочитает.

У: А о чем писать? С чего начинать?

П: Может быть, с описания своего отношения к ней? Почему ты любишь поп-музыку?

У: Она живая, современная. Мне нравятся поп-группы, их оригинальные одежды. Конечно, певцы-солисты тоже ничего, но все равно с группами им не сравниться. И еще мне нравится громкое исполнение. Сейчас мне больше всех нравится «Драфт»\* — отличные ребята, они немножко похожи на группу «Фул мун»\*\* и...

\* «The Draft» — название ВИА (букв. пер. с англ. — «Сквозняк»).

\*\* «Full Moon» — название ВИА (букв. пер. с англ. — «Полная луна»).



П: Стоп, стоп, стоп. Секундочку. Я уже не успеваю... Так много интересной информации! Есть над чем поработать. Послушай, что я записал с твоих слов. Живая — современная — поп-группы (чем нравятся) — солисты (чем нравятся) — типы музыки и исполнения — особые группы (чем нравятся).

У: Я что, все это сказал?

П: Да, конечно. Так в каком же порядке нам все это изложить? С чего бы ты хотел начать?

У: Чем меня привлекает поп-музыка, и вот еще: почему некоторые люди ее не любят.

П: Отлично. Так и озаглавим первую часть: Чем поп-музыка привлекает лично меня и чем она не нравится другим?

У: Да, это будут первые два раздела.

П: Что-нибудь еще?

У: Наверное, мне надо постараться не обидеть тех, кто не любит поп-музыку. Написать как-нибудь помягче.

П: Ты хочешь сказать, что не следует быть предвзятым и игнорировать мнения других людей? Тогда, мне кажется, имеет смысл изложить и иную точку зрения, но только объективно, не хваля ее и не отвергая.

У: Хорошо. С первой частью вроде бы все ясно. А о чем писать во второй?

П: Может быть, о твоей любимой группе? Объясни, чем именно они тебе так нравятся — музыкой, характером исполнения, поведением на сцене, одеждой.

У: Правильно. Я напишу о «Драфте». И о каком-нибудь солисте. Для сравнения.

П: А есть какие-нибудь группы или солисты, которые тебе не нравятся? О них тоже стоит упомянуть. Для контраста! Это подчеркнет мысль о том, что тебе нравится далеко не любая поп-музыка.

У: Конечно, есть. Я, например, терпеть не могу группу «Магс» \* или таких певцов, которые исполняют одно и то же, а их везде пропихивают за прежние заслуги.

П.: Тогда почему бы не посвятить один раздел описанию того, что тебе не нравится и почему — с точки зрения музыкальности, манеры исполнения или по каким-то другим причинам.

У: Мне не нравятся их песни: они неестественно звучат. Или повторяют старье, которое пели много лет назад.

П: Значит, возвращаемся к проблеме современности?

У: Не совсем так. Ведь у «драфтов» в песнях тоже полно регтайма \*\*, но они исполняют его в своем стиле. Наверное, тут дело вкуса. Хотя, и регтайм не всем нравится.

П: Вот об этом и напиши. Покажи, что у других людей может быть иное мнение по этому вопросу. Причем достаточно обоснованное.

У: Согласен. Итак, что мы уже имеем?

П: Первая часть: чем мне нравится поп-музыка? Почему она стала моим главным увлечением? По каким причинам ее не все любят? Вторая часть: моя любимая поп-группа (солист). В чем их притягательная сила? Третья часть: противопоставление — группы

\* «The Mugs» — название ВИА (букв. пер. с англ. — «Простак»).  
\*\* Регтайм — стиль исполнения джазовой музыки раннего периода ее развития.



или солисты, которые мне не нравятся и почему. Плюс признание того, что у людей могут быть иные вкусы и точки зрения.

У: Да, уже порядочно. А дальше?

П: Дальше можно попробовать осветить вопрос более широко. Ты мог бы, например, высказать свое мнение о воздействии, которое поп-музыка оказывает на людей в целом.

У: Огромное! То есть я хочу сказать, она настолько живая!.. Вы знаете, поп-музыку любят даже пожилые люди. Она по-настоящему современна и никогда не стоит на месте! Иногда она уходит в старину — в ней используются даже такие классики, как Бах или Бетховен! Конечно, в ней есть немалое чепухи и дешевых поделок, но в целом в ней немало и таких вещей, которые остаются надолго.

П: Прекрасная мысль! Советую тебе положить ее в основу заключительной части. В чем важность поп-музыки для нашего поколения? Какое воздействие она оказывает на людей? Что из нее оставляет след в памяти, а что бесследно пропадает? Да, и не забудь упомянуть о том, что она никогда не стоит на месте.

У: Хорошо. А приблизительно сколько страниц это должно занять?

П: Сейчас это не столь важно. Вначале составь в определенном порядке краткие заметки для каждой из частей, которые мы обсуждали, и прикинь, что у тебя получается. Ведь при желании всегда можно что-то добавить или сократить.

У: Все ясно. Спасибо. Если у меня что-нибудь не будет получаться, я обращусь к вам за помощью.

П: Договорились. Советую не откладывать. Мне кажется, тут есть над чем поработать. К тому же, судя по всему, идеи приняли определенный порядок. Теперь тебе будет легче писать сочинение.

У: Тогда до свидания. Надеюсь, при следующей встрече уже смогу показать вам готовую работу.

Такой неформальный подход к решению конкретных педагогических проблем эффективен, пожалуй, прежде всего потому, что он основан на реально существующих взглядах и ассоциациях подростков. Работу с магнитофонными записями следует проводить отдельно от других занятий, чтобы ученики имели возможность самостоятельно решать поставленные перед ними проблемы. В заключительную часть диалогов можно включить любую информацию (в виде совета, вопроса, напоминания и т. п.), которую учитель сочтет полезной для своих учеников.

Героиня следующего диалога — школьница пятого года обучения, которая испытывает трудности при подготовке к экзаменам (стилистические, лексические и смысловые особенности диалога можно несколько изменить при использовании в четвертом классе).

Тема «Формирование учебных навыков».

Проблема диалога: подготовка к экзаменам.

Условные обозначения: П — педагог; У — ученица.

П: Почему ты так боишься экзаменов?



У: Наверное, потому, что они наваливаются на меня, как лавина, и я просто не знаю, за что хвататься. Я зубрю, зубрю, например, биологию или историю, а в голове — одна мешанина. С английским и французским у меня все в порядке, то есть я знаю, чем мне заниматься. С математикой тоже нет особых проблем. Тут все ясно — сиди и работай. А вот история и биология приводят меня в ужас. Как все это запомнить? Там же столько страниц!..

П: А в какое время ты обычно садишься за повторение?

У: Я несколько раз пробовала заниматься в школе, но это оказалось просто невозможным. Там слишком много отвлечений — музыка, дискуссионный клуб, старостат, а в перерывах хочется пообщаться с друзьями.

П: Ну что же, проблема ясна. А что ты делаешь дома?

У: Дома у меня дел хватает. Но я все-таки нахожу часа два каждый вечер и для повторения. Правда, обычно это бывает уже перед сном, а к этому времени я уже устаю и мало что запоминаю.

П: Давай-ка попробуем решить эту проблему вместе. Ведь правильное распределение времени занятий очень важно для успешной учебы вообще, а для подготовки к экзаменам тем более. Для начала давай определим время, когда ты имешь возможность заниматься повторением независимо от того, хочешь тебе это делать или нет.

У: Вообще-то я могла бы заниматься сразу после школы, то есть где-то в четверть пятого. Мама приходит домой в половине шестого, и до этого времени особых забот у меня нет. Пожалуй, так я и сделаю — буду повторять конспекты по истории, которые нам только что раздали.

П: Прекрасно. Надеюсь, в этих конспектах выделены наиболее важные идеи и факты, которые необходимо запомнить в первую очередь?

У: Да.

П: Тогда, наверное, имеет смысл в 16.15 начинать работу с повторения истории, а затем переходить к биологии, используя тот же подход, что и в конспектах по истории. Прежде всего из учебника и других пособий необходимо выбрать ключевые темы и составить по каждой из них краткий конспект. Ну что-то вроде газетных заголовков, за которыми следует наиболее существенная информация. Не забудь об использовании опорных схем. И главное — постарайся соблюдать последовательность, логические связи. Это поможет тебе усвоить массу самых различных деталей. В составлении такого конспекта тебе может помочь ваш учитель по биологии.

У: Здорово. Я даже не знала, что так можно повторять пройденный материал. Как вы считаете, одного часа на эту работу будет достаточно или надо заниматься больше?

П: А как ты сама считаешь? Ведь речь идет о твоих занятиях.

У: Я, конечно, понимаю, что заниматься надо больше, но я должна помогать маме. Одной ей не под силу управляться и с работой, и с малышами.

П: Мне приятна твоя забота о маме. Положение действительно не из легких. Но давай искать выход вместе. Не могла бы ты найти для повторения еще немного времени — скажем, минут 45 в день?

У: В принципе могла бы — где-то с 8.15 до 9 часов вечера, но боюсь, что я буду не в состоянии начинать новый предмет.

П: Да, да, понимаю. К этому времени ты очень устаешь. Но не надо впадать в панику и чувствовать себя самой несчастной на свете. Давай лучше подумаем и попробуем найти выход из этого положения.



У: А знаете, мне очень нравится заниматься самопроверкой...

П: Вот и прекрасно! Ты нашла отличное решение: днем ты будешь работать над повторением нового материала, а вечером — проверять, что ты запомнила в этот день или во время предыдущих занятий. А я со своей стороны готов оказать тебе любую нужную помощь.

У: Я согласна. Мне даже почему-то кажется, что теперь у меня в голове уже не будет такой путаницы во время повторения.

П: Рад это слышать. Ну, а теперь пойдем дальше. Какие методы повторения ты предпочитаешь — отвечать на типовые вопросы, работать с конспектами или заучивать наизусть?

У: Смотря для какого предмета. Историю, например, можно просто заучивать, а биологию лучше повторять по конспектам.

П: Судя по всему, тебе труднее запомнить сами факты, чем изложить их письменно.

У: Точно. А как вы угадали? Писать ответы на вопросы для меня не проблема, но, для того чтобы писать, нужны конкретные факты.

П: Итак, что же мы решили? 1. Каждый день с 16.15 до 17.30 ты можешь: а) повторять историю по готовым конспектам; б) повторять биологию, составляя планы-схемы для каждого ключевого вопроса. Количество времени на каждый предмет ты можешь определить по своему опыту. 2. Вечером — самопроверка, включая те вопросы, которые ты повторяла несколько дней тому назад. Разбор и подготовку конспектов можно делать в школе с помощью учителей, особенно если возникнут какие-либо затруднения.

У: Вы знаете, по субботам я подрабатываю как приходящая няня и могла бы использовать часть этого времени для повторения. Как вы считаете, в этом есть какой-нибудь смысл?

П: В принципе, конечно, попробовать стоит. Но только чтобы это не привело к переутомлению.

Приведенные выше диалоги представляют собой всего лишь иллюстрацию одного из возможных подходов. Некоторые учителя могут предпочесть более традиционные приемы работы: объяснение, за которым следует прослушивание записей и упражнения.

Содержание занятий данной главы можно видоизменять и дополнять другими методами, в зависимости от конкретных педагогических целей.

## 4. ПЯТЫЙ ГОД ОБУЧЕНИЯ

### ИСТОЧНИКИ ЗАТРУДНЕНИЙ В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ

Пятый год обучения можно считать определяющим для дальнейшей судьбы учеников, их будущего образования или трудовой деятельности. Экзамены — это, образно го-



вора, дверь, открывающая или закрывающая возможность реализации притязаний и жизненных устремлений. Это не может не отражаться на отношении к учебе и не порождать психологической напряженности, чувства страха перед возможной неудачей. От учителя требуется понимание этого состояния и гибкость в организации работы по совершенствованию учебной деятельности учащихся. Не следует забывать, что к пятому году обучения у большинства из них уже сложился определенный стереотип учения, выработались индивидуальные навыки усвоения информации и любая попытка навязать какой-либо иной стиль работы чревата самыми печальными последствиями.

Убедившись в продуктивности систематического развития учебных умений и навыков, мы должны и в течение пятого года обучения, опираясь на достигнутые успехи, неустанно способствовать дальнейшему совершенствованию учения школьников.

В ходе подготовки к так называемым пробным (репетиционным) экзаменам основное внимание следует уделять трем взаимосвязанным и взаимообусловленным аспектам учебной деятельности, а именно:

- 1) самоконтролю, самооценке; самоанализу;
- 2) закреплению и развитию индивидуальных учебных навыков;

- 3) умению справляться со стрессовыми ситуациями, вызванными либо внутренней психологической напряженностью, либо объективными обстоятельствами, либо действиями учителей или родителей.

Необходимо последовательно развивать у учеников способность к самоуправлению и саморегуляции, чувство ответственности за собственную судьбу, преодолевать пассивность и негативную установку во всем полагаться на учителя. Внеурочная воспитательная работа призвана учить старшеклассников преодолевать трудности, развивать умение контролировать и оценивать собственную деятельность. Таким образом, эффективность педагогических усилий в течение пятого года обучения выражается прежде всего в сформированности у учеников навыка анализировать свои сильные и слабые стороны, видеть недостатки в работе, находить способы их преодоления и, самое главное, целенаправленно и упорно совершенствовать свою деятельность, улучшать ее результаты. А ведь нередко ученик может лишь констатировать отставание, мало что делая для его преодоления.



Учитель должен воспитывать у учеников самоуважение, ибо оно лежит в основе чувства ответственности за свои поступки и результаты учения. Однако эталоны учения, предлагаемые педагогом, могут не только повышать уверенность в собственных силах, особенно у недооценивающих себя учеников, но и снижать ее, вызывая сомнение в продуктивности привычных приемов деятельности или раскрывая глаза на недостаточность своих навыков в сравнении с должными.

Нельзя оставлять без внимания и столь серьезный вопрос, как цели, к достижению которых стремятся ученики, и их собственные представления о том, насколько они могут к ним приблизиться. Сознание собственной компетентности в учебе, во многом ставшее возможным благодаря целенаправленной и правильно построенной педагогической работе, позволяет преодолеть чувство неполноценности, удержать подростка от бессмысленного самобичевания и негативных реакций по отношению к учебному процессу. Познание самого себя, реальная самооценка дают возможность соотнести уровень своих притязаний\* с действительным положением дел, заметно повышают мотивацию к более успешной учебной деятельности.

Однако само по себе наличие разрыва между идеалом и реальным «я» не должно считаться чем-то заведомо вредным. Такой разрыв, например, может оказывать стимулирующее влияние на стремление ученика к достижению успеха. Чувство несоответствия идеалу усиливается с возрастом, достигая своего пика к 16 годам. Впрочем, интерпретация этих разрывов всегда сложна и требует строго индивидуального подхода, ибо то, что благотворно действует на одного подростка, может нанести другому психологический ущерб\*\*. Руководству

\* Уровень притязаний — понятие современной психологии личности, характеризующее представление человека о своем «я», те личностно значимые цели, которые он стремится достигнуть, чтобы испытать чувство удовлетворения самим собой (повысить самооценку). Опыт неудач и связанные с ним отрицательные переживания обуславливают чувство тревожности, неуверенность в собственных силах, которые, в свою очередь, могут повлечь за собой ориентацию личности на более легкие задачи. Постоянные неудачи приводят к снижению самооценки, самоуважения личности.

\*\* Автор правомерно ставит вопрос о необходимости продуманного учета педагогом расхождения между идеальным и реальным «я» школьников. Учащимся этого возраста нередко свойственны неадекватная самооценка и уровень притязаний. Если уровень притязаний



школы следует постоянно напоминать об этом классным наставникам и советовать им в работе со своими учениками акцентировать внимание прежде всего на тех аспектах самосознания, которые непосредственно связаны с учебой. В основу такой деятельности должны быть положены оптимистические суждения о будущем успехе учеников и результатах их учебы.

В пятом классе наставнику следует стремиться к двойкой цели: а) научить подростков предвосхищать возможные трудности; б) развить у них способность преодолевать неизбежные стрессы, опираясь на трезвую оценку реальных обстоятельств.

Конечно, доверие учеников к наставнику и желанно, и необходимо, однако при этом нельзя забывать, что оно не избавляет учеников от страха перед экзаменами даже по тому предмету, который ведет сам наставник. «Легко» успокаивая учеников без реальных на то оснований или неумело пытаясь укрепить их уверенность в собственных силах, учитель нередко оказывается в ситуации, когда эффект от его стараний получается прямо противоположным тому, чего он добивался. Руководствуясь благими намерениями, учитель может, например, заявить: «По-моему, Джон, с экзаменами у тебя все обойдется. А если что-нибудь случится, не переживай — в ноябре исправишь». Ученик, особо чувствительный к негативной стороне высказывания, реагирует прежде всего именно на нее, оставляя без внимания ободрение, которое, к удивлению педагога, не срабатывает. И хотя приведенный пример может показаться чересчур

занижен (например, из-за недостатков семейного воспитания, захваливания или за счет высокой успеваемости в предшествующие годы, привычных успехов в учебе), то объективная, справедливая оценка учителем знаний и возможностей школьника может казаться ему предвзятой, вызывать отрицательные эмоциональные реакции, снижать склонность к серьезной повседневной работе, вести к конфликтам с учителем, отрицательному отношению к школе. Заниженный уровень притязаний также чреват негативными последствиями; при этом школьник стремится достичь успеха, ставя перед собой более легкие, заведомо достижимые цели; этому может сопутствовать повышенная обидчивость, ранимость, подозрительность, которые, закрепляясь, могут в дальнейшем стать чертами характера. Поэтому, учитывая расхождение между идеальным и реальным «я» ученика, зная его поведение и круг интересов, вдумчивый учитель, как отмечает советский психолог И. С. Кон, сможет оценить, нужно ли учить школьника несколько умерять уровень своих притязаний, соотнося самооценку с реальными возможностями, или, наоборот, повышать этот уровень, равно как и веру в собственные силы (см.: Кон И. С. Психология юношеского возраста. М., 1979. С. 76—77).



прямолинейным и даже примитивным, подобные случаи, к сожалению, еще далеко не редкость.

Ученикам следует раскрывать, разумеется тактично, с необходимыми разъяснениями, истинное положение дел: они должны уметь смотреть правде в глаза. Утешения и подбадривания, сделанные мимоходом, так сказать «по доброте душевной», в итоге чаще всего лишь усугубляют чувство тревожности и желание избежать затруднений. Умение давать обоснованные конструктивные советы, показывать ученикам, что их переживания понятны и не считаются «ребячьей блажью», должны развиваться в себе сами учителя, в особенности те, кто ведет пятые классы. В таком подходе нет пустопорожней сентиментальности. Скорее, наоборот: в нем заложен рациональный поиск путей к реальному успеху. Для значимых взаимоотношений, ведущих подростков не к стремлению «уйти в себя», «спрятаться от опасности» или, наоборот, решать проблему наперекор здравому смыслу, а к конструктивному диалогу, исключительно важно с самого начала любой беседы (занятия) недвусмысленно дать понять ученикам, что их эмоциональное восприятие и понимание обсуждаемого вопроса встретят внимательное отношение учителя. Я мог бы привести ряд высказываний, которые, как мне доводилось наблюдать, создавали в классе обстановку доверия и взаимопонимания: «Этот предмет имеет для вас первостепенное значение — сомнения, которые вы только что высказали, конечно, не могут вас не волновать» или: «Да, конечно же мне понятны ваши переживания по поводу результатов недавних пробных экзаменов». Сделанные в самом начале занятия, эти высказывания были основаны на реальной ситуации и показывали сопричастность учителя чувствам и переживаниям учеников. В беседах с пятиклассниками следует особенно остерегаться оборотов типа «Да, но...», поскольку в стрессовых ситуациях ученики скорее всего воспримут их как однозначно негативную реакцию. Обостренная чувствительность подскажет им, причем нередко вполне справедливо, что учитель не собирается принимать во внимание их точку зрения и состояние.

Методы формирования учебных умений и навыков будут эффективны только в том случае, если они реализуются в атмосфере взаимопонимания, доверия, если учитель умеет за внешними реакциями учеников видеть внутренние психологические процессы и мотивы.



## ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ

Одна только мысль о неизбежности экзаменационной проверки может порождать у учеников подавленность, чувство собственного бессилия, крайне пагубно сказывающиеся на их отношении к учебе. Чаще всего это связано, судя по стандартным объяснениям типа «Я не умею быстро читать» или «Мне никак не удастся запомнить прочитанное», со слабыми навыками чтения и запоминания. В главе 2 уже описывался метод SQ3R, его можно развить и дальше.

### Занятие 55.

Ученикам дается памятка следующего содержания:

#### Навыки эффективного чтения

Чтение в целях подготовки к экзаменам может быть интересным, плодотворным занятием, но может превратиться в пустое времяпрепровождение. Вы можете добросовестно сидеть над учебниками и вместе с тем видеть, что у других получается гораздо лучше. В таких случаях многие из вас склонны впадать в бессмысленное самобичевание или оправдываться отсутствием способностей, не понимая, что истинная причина нередко кроется в нашем неумении правильно читать.

Если вы хотите исправить положение, прежде всего проанализируйте свой подход к процессу обучения и определите, насколько он эффективен. В качестве первого шага представьте себе, что вам задали прочитать книгу и изложить ее содержание. Ваш подход к выполнению этого задания? Наметьте план действий.

Сравните свой план с планом соседа по парте (одноклассника, товарища). Затем ознакомьтесь с нашими рекомендациями и также обсудите их с партнером. Предложенные методы мы будем использовать на занятиях.

**1. Обзор и просмотр.** Ознакомьтесь с оглавлением. Просмотрите введение. Найдите резюме (если таковое имеется) и просмотрите его, чтобы получить общее представление о замысле книги.

**2. Анализ.** Задумайтесь над тем, для чего вы читаете именно эту книгу, чем мотивирован ваш выбор. Хороший читатель извлекает из текста нужную ему информацию за минимально короткое время.

**3. Ориентация.** Прежде чем приступить к чтению каждого раздела, ознакомьтесь с заголовками подразделов и резюме (если оно есть). Это сделает ваше чтение более осмысленным и целенаправленным.

**4. Активное чтение.** По мере чтения выделяйте ключевые мысли, как можно более точно формулируя их на бумаге. Запишите также вопросы, если, конечно, они у вас возникнут. Закончив работу над разделом, проверьте, насколько хорошо вы усвоили прочитанное.

**5. Развитие мысли.** Запоминание конкретных фактов и логических рассуждений, изложенных в книге, безусловно, самое главное. Однако вы должны также попытаться развить и письменно изложить свою собственную точку зрения относительно прочитанного.



При всей полезности теоретических обсуждений они должны в обязательном порядке подкрепляться практическими занятиями; их проведению мы рекомендуем посвятить неделю. Книгу для работы ученики пусть выберут сами.

На каждое занятие можно отвести 20 мин: из них 2 мин — на осмысливание общей идеи текста, 2 мин — на вопросы по теме, 10 мин — на чтение и выписывание ключевых идей, 6 мин — на проверку запоминания (схемы, конспекты, работа с партнером).

Отмечая большую полезность этого метода, автор вместе с тем подчеркивает необходимость постоянной тренировки, вызывающей у учеников напряженный, интенсивный ритм работы, и не допускает половинчатого отношения к занятиям.

Поскольку перед пятиклассниками реально встает перспектива выпускных экзаменов, запоминание и заучивание приобретают для них важнейшее значение. Решать эти проблемы, не видя их тесной взаимосвязи с умением читать, — значит уподобиться врачу, пытающемуся лечить не саму болезнь, а ее симптомы. Как видно из занятия 55, от учеников требуется умение задумываться о том, какую именно информацию они хотят извлечь из читаемого текста. Судя по опыту нашей работы, многие пятиклассники относятся к чтению довольно механически, избирательно, не утруждая себя поисками фактов и аргументов, которые либо имеют ключевое значение, либо нужны им в первую очередь для конкретной учебной цели. Такие ученики обычно никогда не задают себе, казалось бы, естественный вопрос: «Что мне нужно запомнить из этого раздела (главы, книги)?», т. е., по сути, их не интересует, учат ли они данный материал в порядке выполнения непосредственно задания или «на потом». После того как ученики освоили описанные выше навыки продуктивного чтения, учитель приступает к следующему этапу — развитию умения *обрабатывать* полученную информацию.

### **Занятие 56.**

Ученикам дается инструкция следующего содержания:

#### **Навыки запоминания**

Умение запоминать прочитанное имеет исключительно важное значение для обучения. Предлагаемые ниже рекомендации могут оказаться для вас очень полезными. Внимательно их изучите.

1. Не переписывайте целые предложения или абзацы; лучше выписывайте *ключевые* идеи и фразы по мере прочтения текста.



2. Задержите свое внимание на вводном предложении каждого абзаца, это особенно важно, если абзацы большие.

3. Постарайтесь не пропустить так называемые слова (фразы)-сигналы типа «подводя итоги сказанному», «таким образом», «из этого следует», «суть вопроса состоит», «это означает» и т. п. Они употребляются специально для того, чтобы заострить внимание читателя на чем-то важном.

4. Вдумчиво ознакомьтесь с выводами автора.

5. Сразу же после прочтения проверьте, что вы запомнили, и отразите ключевые мысли и факты в виде схемы.

В ходе занятий школьники учатся находить слова-сигналы в своих учебных пособиях и обсуждают их значимость в небольших группах или с соседом по парте. Умение выделять такие слова или фразы очень важно для развития способности усваивать прочитываемый материал во всей его смысловой полноте, т. е. не упрощая и не упуская из виду не только выводов и оценок автора, но и сделанных им дополнений, оговорок, а также подтекст.

От пятиклассников (даже хорошо успевающих) требуется уже не только добросовестное прочтение учебных пособий. Их необходимо научить умению обрабатывать текст, видеть различие между ключевыми мыслями (фразами) и словами-сигналами, составлять логические схемы содержания, т. е. в итоге умению *целенаправленно работать с текстом*.

#### **Занятие 57.**

После прочтения выбранного текста ученикам предлагается составить последовательную схему его содержания, которая бы включала:

- 1) перечисление главных тем в логическом порядке;
- 2) раскрытие главных тем: а) конкретные факты;
- б) подтверждающие примеры;
- 3) анализ главных тем: а) значение, б) применение,
- в) выводы, оценки, оговорки, ограничения.

По завершении работы ученики ищут в тексте дополнительные или пропущенные ими факты (аргументы) и вставляют их в соответствующее место готовой схемы.

Не секрет, что один из лучших способов проверить, как усвоен прочитанный материал, — это попробовать объяснить его кому-нибудь еще. Если это так, то почему бы не использовать этот принцип в данном случае? Почему бы не давать ученикам задание побыть в роли «учителя» сразу же после прочтения того или иного учебного материала? Но при этом не следует забывать, что и партнер не должен оставаться всего лишь пассив-



ным слушателем, поскольку от него ожидаются вопросы по содержанию сообщения и активное участие в обсуждении. Ученики с высоким уровнем мотивации к учебной деятельности охотно и успешно пользуются этим упражнением (с учетом индивидуальных особенностей) при подготовке к контрольным работам и экзаменам. Например, они записывают свой пересказ на магнитофон, а затем во время прослушивания записи оценивают собственную аргументацию, задают вопросы, отмечают слабые места и т.п. Подобные приемы при всей своей простоте помогают видеть в печатном тексте не слова, а мысли, т.е. превращают чтение в своеобразную молчаливую беседу читателя с автором.

Поскольку многие учителя (как, впрочем, и ученики), возможно, не имеют достаточного опыта работы по формированию учебных навыков, руководство школы должно оказывать им всяческую помощь и, что еще важнее, постоянно проводить беседы, семинары, разъясняя различные аспекты методики. Конечно, могут возражать, что к 15-летнему возрасту у подростков уже вырабатывается навык чтения (а, как известно, если, спускаясь по лестнице или бреясь, человек вдруг задумывается над тем, каким образом он все это делает, то прямым результатом такого интереса может стать разбитая голова или порезанное лицо, поскольку эти действия давно уже совершаются автоматически). Однако опыт подтверждает, что осмысленная и активная работа с текстом, во время которой ученик имеет возможность оценить свои сильные и слабые стороны и глубже вникнуть в смысл читаемого материала, принесет ему только пользу.

#### **Занятие 58.**

Ученикам дается следующее задание-памятка:

#### **Трудности чтения**

Вначале ознакомьтесь с кратким перечнем высказываний о навыках чтения, сделанных учениками пятых классов в предэкзаменационный период:

1. Я быстро читаю, но плохо запоминаю прочитанное.
2. Я читаю очень внимательно и обычно хорошо помню, что прочитал, но у меня почему-то никогда не хватает времени дочитать до конца.
3. Во время чтения мне, как правило, трудно отличить, что для меня важно, а что — нет.
4. Как только я заканчиваю чтение, я тут же начинаю учить что-нибудь еще, а потом оказывается, что я усвоил прочитанное далеко не так хорошо, как мне казалось.



5. Просто удивительно: читая, я одновременно составляю конспект, но, когда через некоторое время пытаюсь по нему повторить прочитанное, у меня ничего не получается, как будто его писал кто-то другой.

Затем выберите одно из этих высказываний (кажущееся вам наиболее интересным или близким) и предложите его автору 4—6 приемов работы, которые, по вашему мнению, могут помочь ему исправить положение.

Наконец вспомните какой-нибудь из собственных приемов чтения, который бы вы хотели улучшить или исправить, и поделитесь своими соображениями на этот счет с соседом по парте.

Умение видеть себя со стороны — в данном случае в качестве читателя — имеет существенное значение для совершенствования своих действий. Психологические исследования показывают, что в сочетании с записями наблюдения за собственными действиями это умение становится одним из важнейших элементов самоконтроля. Оно заметно помогает школьникам исключить многие ложные, кажущиеся источники тревог, тем самым делая проблему более решаемой и доступной их собственному воздействию. Задача учителя — помочь ученикам осознать, что самонаблюдение создает необходимые предпосылки для выработки умения управлять собственным поведением и деятельностью.

Попросите учеников охарактеризовать себя как читателей, включив в описание как используемые ими приемы чтения, так и их результативность. Посоветуйте им вести дневник самонаблюдения с кратким анализом своей читательской деятельности в конце каждого дня. Приблизительно через неделю дневник можно принести на занятие. Перед началом обсуждения данных самонаблюдения учитель обращает внимание учеников на:

- 1) значение эмоционального восприятия для определения того или иного подхода к чтению;
- 2) осознание трудностей;
- 3) необходимость постановки конкретных целей для дальнейшего улучшения навыков чтения.

О важности проведения самонаблюдений ученикам следует постоянно, но неназойливо напоминать, учитывая, что многие из них нередко склонны откладывать выполнение новых заданий «на потом». Причем, если даже кто-то из учеников не сможет или не захочет последовать вашему совету, он все равно извлечет для себя значительную пользу, слушая во время занятий сообщения своих одноклассников и принимая участие в их обсуждении.

Явно недостаточное внимание при формировании учеб-



ных умений и навыков уделяется эмоциональной стороне ученического труда. Задумывались ли вы когда-нибудь над следующим обстоятельством? Когда мы заняты делом, требующим от нас большого напряжения (например, пишем картину), мы вкладываем в работу все свои умения, все свое «я», не задумываясь о своих действиях. Не является исключением и навык чтения. Многие пятиклассники страдают от навязчивого ощущения того, что они не в состоянии управлять процессом собственного учения, а следовательно, не властны над своей судьбой. Распространенность этого явления не означает, что его можно обнаружить с первого взгляда. Напротив, подобная неуверенность, как правило, не бросается в глаза, поскольку ее заслоняет искреннее старание или усердная работа вместе со всем классом. Однако чувство сомнения в правильности своих действий и достижении необходимого результата, безусловно, снижает мотивацию деятельности. В итоге некоторые пятиклассники окажутся в ситуации, подобной положению рабочего, принятого в бригаду, члены которой действуют по принципу «Что бы ни делать, лишь бы ничего не делать», но делают вид, что они изо всех сил стараются.

Неуверенность в собственной способности выделять ключевые элементы в учебных текстах, порождающая чувство неполноценности («я хуже других»), снижает эффективность процесса творческого познания. Отсутствие гибкого подхода, ригидность мышления, обусловленные как стремлением найти единственно правильный ответ, так и непониманием того, что поиск верного решения можно и нужно вести в различных направлениях, ограничивают самостоятельность ученика.

Регулярное обсуждение проблем эмоционального отношения к учебному процессу — отнюдь не пустая трата времени, ибо помогает подросткам преодолевать психологические барьеры. Это особенно необходимо для так называемых средних учеников, поскольку самый высокий уровень тревожности был зарегистрирован именно у них. По наблюдениям М. Янгмэна, «средние» подвержены опасности перехода в ту категорию учащихся, которую он условно назвал разочарованными.

Не менее серьезное внимание следует уделять и категории учеников, которых Янгмэн назвал обеспокоенными. В силу тех или иных причин они также обеспокоены неопределенностью своего статуса в классе и в учебе. На первом году обучения в школе таких учеников обыч-



но бывает около 12 %, однако по мере взросления и перехода из класса в класс их количество увеличивается. Одним из благоприятных моментов для конструктивного педагогического вмешательства можно считать начало пятого класса, когда определяются планы на будущее. Вместе с тем, реалистически оценивая ситуацию, учителю следует быть готовым к тому, что некоторым ученикам занятия не принесут ожидаемой пользы.

Формирование учебных навыков теснейшим образом связано с установками и эмоциональными восприятиями самих учеников, включая их стремление, с одной стороны, к самостоятельности, а с другой — быть «как все». Мы должны помочь им не только выработать собственные рациональные навыки чтения, но и понять важность критического самоанализа того, насколько четко и каким образом они проводят различие между сообщениями и мнениями, констатацией факта и его интерпретацией, главным и второстепенным. Но все наши педагогические усилия в этом направлении должны обязательно вызвать у учеников сознание ответственности за конечные результаты своего учения.

### ПАМЯТЬ И ПОВТОРЕНИЕ

Обучая школьников рассуждать, осмыслять факты, мы иногда невольно забываем, что для этого необходимо прежде всего умение их запоминать. Между тем многие ученики не уделяют должного внимания совершенствованию собственной памяти. А ведь нередко именно трудности с запоминанием ключевых дат и имен, определений и формул порождают у некоторых из них гнетущее ощущение своей беспомощности. Развить умение выделять и запоминать существенную учебную информацию — важнейшая педагогическая задача. И хотя запоминание во многом зависит от понимания (как известно, то, что хорошо понято, лучше и быстрее запоминается), существуют специальные приемы, обращение к которым облегчает мнемоническую деятельность\*. Приведем примеры использования мнемонических средств.

\* Мнемоника (от греч. *mneōnikon* — «искусство запоминания») — система приемов, помогающих удержать в памяти запоминаемые объекты путем образования внешних ассоциативных связей. Искусственный характер этих связей обуславливает чисто вспомогательную роль мнемонических приемов. Обращение к ним не может подменить основной работы по развитию памяти в целом (смысловая, логическая организация материала, установление существенных связей между его частями).



### Английская литература.

Ученики часто путают семейные кланы, к которым принадлежали герои У. Шекспира. Фраза «Мой Ромео, крикнула Джульетта» напоминает им, что Ромео происходил из семьи Монтекки, а Джульетта — из рода Капулетти.

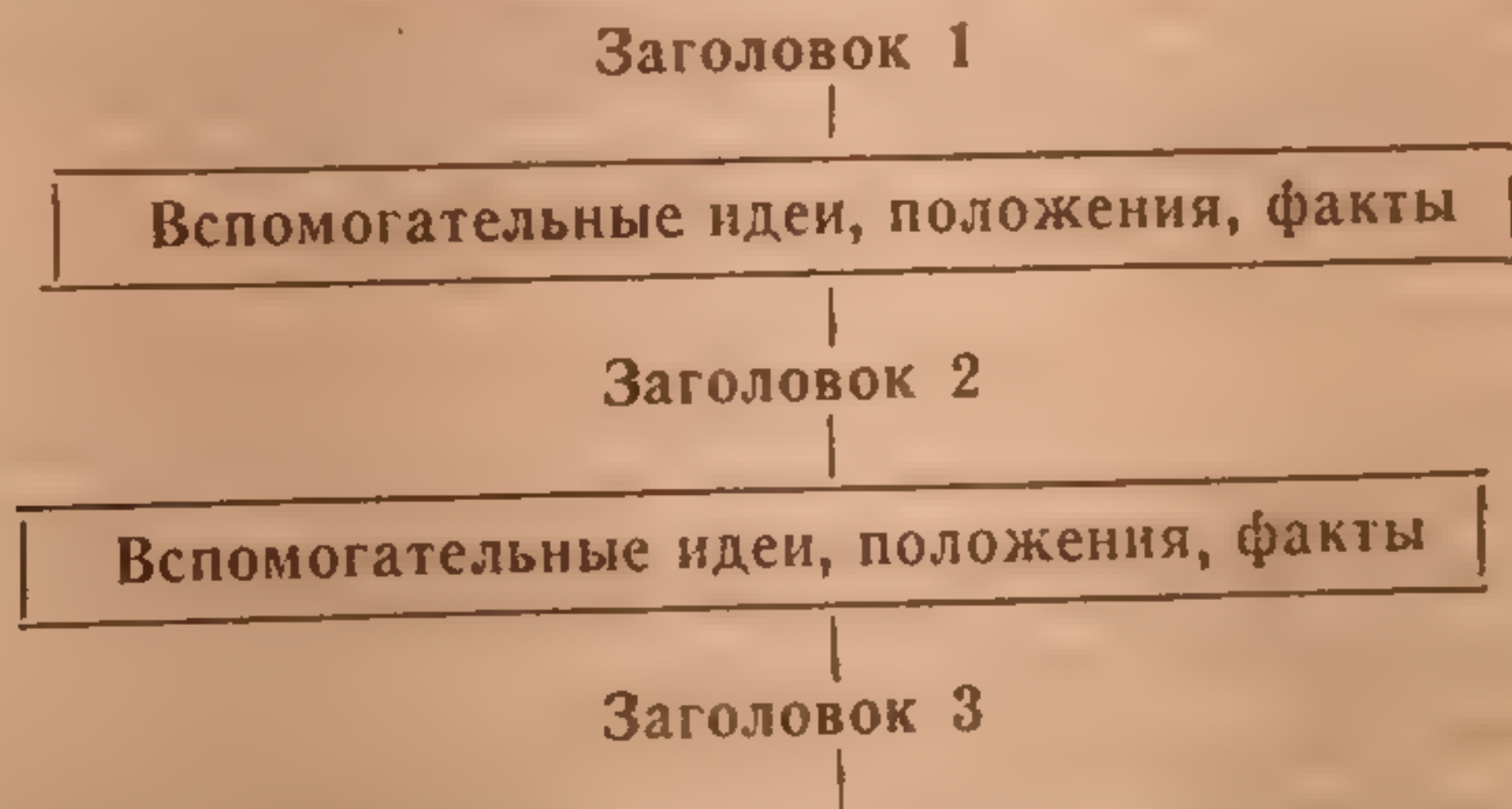
### Биология.

1. Аня строит: анаболизм — процесс образования сложных веществ из простейших компонентов.

Катя разрушает: катаболизм — процесс распада сложных органических веществ на более простые компоненты\*.

2. Названия позвонков обычно трудны для запоминания. У первых двух позвонков шейного отдела свои названия, остальные соответствуют четырем отделам позвоночника. Названия позвонков — атлант, остистый, шейный, грудной, поясничный, крестцовый — помогает запомнить такая искусственная фраза: «Абсолютный отличник шпаргалку готовит перед контрольной».

Впрочем, чрезмерно увлекаться подобного рода «чистой» мнемоникой не следует. Лучше всего, как показывает наш опыт работы со старшеклассниками в период подготовки к выпускным экзаменам, использовать ее в сочетании с другими приемами, например таким, который называют «мышление заголовками». Этот прием позволяет ученику выстраивать логическую структуру, в которой каждый заголовок помогает вспомнить соответствующие факты, в свою очередь образующие каждый заголовок ключевые слова можно запомнить, опираясь на мнемонические средства.



Приведенные автором примеры мнемонических приемов достаточно выразительно показывают их произвольный характер (это относится и к английскому оригиналу), громоздкость, которая, в свою очередь, создает новые трудности для запоминания. Чтобы запомнить термины, проще обратиться к значениям греческих или латинских корней, от которых они образованы (анаболизм — от греч. *anabolé* — «подъем»). Поскольку объем греко-латинской лексики, лежащей в основе общеупотребительных научных понятий, сравнительно невелик, такой подход целесообразен и потому, что помогает выработать у учащихся способность самостоятельно ориентироваться в значениях международной научной терминологии.



Вспомогательные идеи, положения, факты

## Заголовок 4

Вспомогательные идеи, положения, факты

Подготовка к выпускным экзаменам в пятом классе нередко вызывает значительную психологическую напряженность, в особенности если в ходе самостоятельных занятий ученики стараются «пройти» как можно больше материала, не заботясь о полноте и глубине его усвоения. Чтобы избежать этого, мы обычно предлагаем следующие рекомендации:

1) запишите кратко все, что вы можете вспомнить по теме, которую собираетесь повторять;

2) проверьте фактическую точность того, что вы помните;

3) просмотрите снова конспект, сравнив его с текстом учебника и обратив особое внимание на ключевые моменты и заголовки;

4) внимательно читайте учебный материал по теме повторения, отмечая основные мысли;

5) уделите несколько минут самопроверке усвоенного при помощи выбранного вами метода, используя логическую схему, конспект, магнитофон;

6) работайте над пунктами 4 и 5 до тех пор, пока не убедитесь в том, что полностью усвоили материал;

7) проверьте, насколько хорошо вы запомнили материал всей темы.

Данная методика предполагает длительную, постепенную работу. Не ждите мгновенного результата, но ваши усилия обязательно окупятся. Помню, какую радость мне приходилось испытывать, когда я слышал, как мои ученики говорили: «Никогда не думал, что, когда занимаешься, время может пролететь так быстро», «Впервые в жизни я чувствую, что все понимаю как следует», «Наконец-то у меня стало лучше с памятью. Я и не знал, что смогу так много запоминать».



## ФАКТОР ТРЕВОЖНОСТИ И РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬ ПОВТОРЕНИЯ

Поскольку проблему тревожности мы уже рассматривали в предыдущих главах, ограничимся обсуждением лишь такого ее аспекта, как эмоциональные реакции учеников пятых классов в связи с предстоящими экзаменами. Вот что, по словам самих учеников, они испытывают в предэкзаменационный период:

чувство изоляции и разобщенности, о чем не могут рассказать ни родителям, ни учителям;

паническое беспокойство, которое не в силах преодолеть;

состояние неуверенности в своих силах, нередко выражаемое жалобой на то, что «нет своих мыслей в голове»,

ощущение, что ничего не смогут успеть в оставшееся до экзаменов время;

растерянность из-за неумения отделить главное от второстепенного.

Конечно, далеко не все учащиеся одинаково сильно подвержены такого рода реакциям. Однако опыт показывает, что, не обращая внимания на эти проявления тревожности, мы, сами того не желая, невольно способствуем ее развитию. А ведь эти состояния можно не только выявлять, но и преодолевать, создавая условия, приближенные к обстановке экзаменов. Даже те, кто привык во всем полагаться на руководство со стороны учителей или родителей, легче и охотнее занимаются конструктивным анализом своей учебной деятельности, и это приносит ощутимые результаты. Помню, как порадовало меня однажды запоздалое открытие, сделанное одним из моих 16-летних учеников: «Ведь должен же быть лучший способ, чем зубрить все подряд!»

Однако проведение пробных экзаменов может вызвать и негативные реакции защитного характера. В частности, безразличие к результатам («Главное, что я могу сдать экзамены, а на тройки или на четверки — это все равно»), стремление избежать напряженной работы, создавая видимость активной подготовки. Родители (и учителя) порой не нарадуются, глядя, как их сын (ученик) подолгу корпит над заданиями, но они при этом не замечают, что это лишь имитация усердия, не позволяющая действительно усвоить учебный материал и приводящая к плачевным результатам. Иногда такие



ученики применяют своего рода «тактику подстраховки», сообщая всем и каждому, что они ничего хорошего от предстоящих экзаменов не ожидают.

Во время пробных экзаменов ученики имеют возможность проверить свои эмоциональные реакции на сложную ситуацию испытаний, осознать эффективность выбранной ими методики подготовки и оценить свою способность рационально распределять время. Кстати, последнее далеко не пустяк, ибо, как показывает практика, ученики нередко начинают подготовку с легкого вопроса и, увлекаясь, тратят на него слишком много времени, не успевая повторить более сложные. Поэтому необходимо проанализировать самооценку, сделанную учениками относительно их методов подготовки, а также умение психологически настраиваться на предстоящий экзамен. При этом следует учитывать, что осознать собственные просчеты и недостатки часто мешают переживания по поводу отметки. Целесообразно вскоре после пробного экзамена помочь ученикам провести детальный анализ своих переживаний, поведения, отрицательно сказавшихся на ответах; иными словами, эмоциональные аспекты учения не менее важны, чем познавательные, и поэтому требуют к себе самого пристального внимания со стороны учеников и учителей. Подобное обсуждение должно проводиться в атмосфере взаимного доверия, непредвзятости, готовности к конструктивному диалогу. За вводной беседой может последовать краткий анализ различных факторов, обуславливающих успешность учения. Важно побудить учеников к активной дискуссии и помочь им глубже разобраться в этих исключительно тонких и сложных вопросах.

### **Занятие 59.**

Свои ответы на вопросник (см. с. 131—132) ученики обсуждают в небольших группах. Перед тем как проводились обсуждения, следует напомнить о распространенной среди школьников склонности обвинять во всем других и о необходимости самим нести всю полноту ответственности за результаты своей учебы. Если вопросник заполняется анонимно, учитель может после домашнего анализа обсудить результаты на занятии со всем классом. Главная цель — дать ученикам возможность объективно оценить свое поведение и состояние во время экзаменов, чтобы научиться управлять собой. Не забывайте, что понимание самим учеником истинных причин успеха или неудачи воздействует на его отношение к



**Анализ различных факторов,  
обуславливающих успешность учения  
(вопросник)**

Мнения	Согласен	Не согла-сен	Сомнева-юсь	Коммента-рии
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Рациональная подготовка — залог успешной сдачи экзаменов</li> <li>2. Тот, кто хорошо учится, обычно получает бóльшую помощь со стороны родителей</li> <li>3. Учителя хвалят нас только для того, чтобы мы больше старались</li> <li>4. Неудача на экзаменах, как правило, объясняется недостаточно тщательной подготовкой</li> <li>5. К хорошим результатам ведут планомерные, систематические занятия</li> <li>6. Прежде чем строить дальнейшие жизненные планы, я должен посмотреть, какими будут результаты выпускных экзаменов</li> <li>7. Если я в чем-то делаю ошибку, значит, учитель недостаточно ясно объяснил соответствующий раздел</li> <li>8. Какой смысл пытаться что-то исправить, если тебе все время твердят о том, что у тебя нет способностей?</li> <li>9. Успешная сдача экзаменов зависит прежде всего от везения</li> <li>10. В моем возрасте трудно учиться еще и потому, что много времени приходится тратить на общение с друзьями</li> <li>11. Мне кажется, что соревнование с другими только ухудшает мои результаты</li> <li>12. О том, что экзамен проводился не-объективно, обычно говорят те, кто плохо к нему подготовился</li> <li>13. Старание в учебе не имеет особого смысла, если нет полной уверенности в том, что после окончания школы сможешь найти хорошую работу</li> <li>14. Успеваемость по предмету зависит от того, насколько ученику нравится или не нравится учитель</li> <li>15. На ошибках можно и нужно учиться</li> <li>16. Мне кажется, что для успеха в жизни важны не столько личные способности, сколько хорошие знакомства и связи</li> </ol>				



Мнения	Продолжение			
	Согласен	Не согласен	Сомневаюсь	Комментарии
17. Плохие отметки на экзаменах обычно означают, что этого ученика обучали не так, как положено				
18. Если кто-то плохо написал сочинение, значит, его отвлекали во время урока				

учебе значительно сильнее, чем это может показаться на первый взгляд.

Пробные экзамены, при условии, конечно, что они проводятся своевременно и сопровождаются целенаправленным анализом результатов, помогают ученикам увидеть свои слабые стороны, понять, с чем они связаны (с закрепившимися непродуманными способами учебной работы или неадекватными эмоционально-психологическими реакциями), и внести соответствующие коррективы, пока для этого еще есть достаточно времени. Ниже предлагается еще один вопросник, который может оказаться полезным при обсуждении практических проблем подготовки учеников к пробным экзаменам.

### Занятие 60.

#### Как я сдал пробные экзамены (вопросник)

Оправдана ли вообще такая постановка вопроса? Безусловно. Слишком заботясь об отметках, мы нередко забываем о других значимых сторонах предэкзаменационной подготовки. Кроме того, вызванные пробным экзаменом переживания очень быстро забываются и впоследствии, если их не осознать и не устранить, вновь помешают достигнуть желаемых результатов. И наконец, важно не только выявить во время пробных экзаменов свои сильные и слабые стороны, но и начать работу по самовоспитанию и совершенствованию учебной деятельности. Именно к этому надо стремиться, если мы хотим быть действительными хозяевами положения, а не жертвами обстоятельств.

Ответьте на следующие вопросы и обсудите ответы:

1. Как вы готовились к пробным экзаменам? Известно, что одни ученики работают по заранее составленному плану, другие надеются на везение, интуицию. Как поступаете вы?

2. Удовлетворены ли вы своими результатами? Насколько? Что бы вы изменили в методах подготовки, если бы экзамены можно было повторить?

3. Как вы готовились к экзаменам (распределение времени, порядок подготовки ответов на вопросы, составление планов и т. п.)? Что бы вы хотели изменить в своих методах работы сейчас?



4. Чувство волнения перед предстоящими экзаменами — явление вполне объяснимое и естественное, но необходимо научиться преодолевать его для достижения наилучшего результата. Как вы реагировали на чувство тревожности, подавленности или неуверенности перед предстоящими экзаменами? Могли бы, по вашему мнению, эти реакции быть более конструктивными? Если да, то в чем именно?

5. В некоторых школах одноклассники собираются небольшими группами, чтобы вместе готовиться к экзаменам. Если бы вы оказались в такой группе, то какую конкретную помощь вы могли бы оказать друг другу?

Создание групп взаимопомощи для подготовки к экзаменам помогает ученикам справиться с волнением и лучше повторить учебный материал, не остаться один на один со своими страхами и сомнениями перед ожидаемыми испытаниями. Можно прибегнуть к помощи не только одноклассников, но и учеников старшего, шестого класса.

Вселить в учеников чувство уверенности в собственных силах очень важно, чтобы снять ощущение тревожности в связи с экзаменами. Но не менее важно научить объективной самооценке, навыкам самоуправления и саморегуляции своей учебной деятельности. Столкнувшись с завышенной самооценкой, проявлениями ложной уверенности, не стремитесь сразу же развенчать этот самообман: при всей своей негативности он является защитной реакцией подростка, и неосторожная попытка открыть глаза на реальное положение дел может привести к прямо противоположным результатам, т.е. еще больше усугубить ощущение безнадежности и безвыходности. Здесь от классного наставника требуются максимальные чуткость и такт. Важнейшее значение приобретает индивидуальный контакт с учеником. В то же время перед классом иногда лучше лишний раз похвалить ученика, даже в ущерб формальной объективности, чем потерять его доверие, усомнившись в знаниях и возможностях, особенно публично.

Может ли человек быть уверенным в себе, если он не убежден в собственной компетентности? Конечно же нет. Следовательно, развивать в своих учениках такую убежденность — первейшая задача классного наставника. Для этого и нужно учить учеников учиться, в том числе выделять ведущие понятия или идеи, составляя конспект или схему ответа, которые помогают восстанавливать в памяти логическую последовательность значимых фактов и суждений. Ведущие идеи лучше записывать



цветными чернилами. Давая возможность увидеть главное, этот прием позволяет управлять решением учебного задания, осознать процесс работы.

Нацеливая на выработку индивидуальной методики повторения пройденного, классный наставник должен постоянно обсуждать рациональность тех или иных навыков организации работы и способов ее распределения во времени, в особенности если эти вопросы не были темой специального занятия. Обычно не учитывается взаимосвязь между частотой повторения и прочностью запоминания. Следовательно, необходимо рассмотреть и вопрос о том, когда и как лучше повторять. Существует два противоположных подхода. Повторять нужно: а) вскоре после прохождения учебного материала, когда воспоминания о нем еще свежи в памяти; б) спустя определенное время, когда многое уже забыто. И хотя в принципе первый подход представляется более разумным, настаивать на нем со всей категоричностью не следует, поскольку для кого-то наиболее приемлемым (а значит, и эффективным) вполне может оказаться второй.

Как показывает опыт, если ученики пятых-шестых классов не получают от учителя комментариев по ходу своей работы, то они менее отчетливо представляют себе и слабые стороны своей подготовки, и то, на что им надо обращать особое внимание. В таких случаях важно проводить повторение того учебного материала, который ученик не усвоил в ходе занятий.

Вместе с тем относительно длительный перерыв позволяет яснее представить, что из пройденного материала плохо усвоено или неправильно понято, сконцентрировать на этом основные усилия. Таким образом, «срочное» повторение укрепляет знание учебного материала в основном благодаря тому, что его структура и смысл еще свежи в памяти ученика; в свою очередь, «отсроченное» повторение, выявляя слабоусвоенные или забытые факты, позволяет ученику целенаправленно работать над тем, что было упущено при первоначальном изучении материала.

Оптимальным, скорее всего, было бы разумное сочетание этих двух подходов, когда частота повторения играет второстепенную роль. Одним из важнейших факторов эффективного повторения следует считать стремление и умение учеников находить свои собственные способы закрепления полученных знаний. Надо терпеливо приучать школьников четко формулировать во-



просы, ответы и определения, которые они будут использовать при составлении схем, конспектов и других записей, для большей наглядности выделяя их цветными чернилами. На одном из занятий попробуйте проработать со своими учениками простое упражнение в следующей последовательности:

1) ученики просматривают учебный материал для повторения;

2) подчеркивают ключевые фразы;

3) обводят цветными чернилами те фразы, расшифровка которых, по их мнению, может вызвать определенные трудности;

4) составляют логическую схему ответа;

5) формулируют вопросы к тексту, представив себя как бы на месте экзаменатора;

6) отвечают на эти вопросы и проверяют по тексту правильность ответа.

Перед тем как ученики приступят к работе над упражнением, учитель еще раз напоминает им о необходимости первоочередного выделения ключевых элементов текста и слов-сигналов, а также советует внимательно ознакомиться с примечаниями к заданию (если таковые имеются), а возможно, и просмотреть собственные конспекты по этой теме, сделанные во время предыдущих занятий.

Как и во многих других случаях, для повторения учебного материала нет единственно верного рецепта. Предпочесть распределенное по времени повторение пройденного материала для его лучшего усвоения и запоминания методу одноразового концентрированного повторения (или наоборот) можно, только учитывая целый ряд существенных факторов, таких, как тип личности ученика, его возраст, социальная среда, уровень умственных способностей и мотивации к учебе. В частности, распределенное повторение может оказаться предпочтительнее для младших или менее способных учеников. Учитывая широкий диапазон установок и разный уровень развития пятиклассников, следует искать не универсальный, а наиболее отвечающий индивидуальным особенностям школьников путь решения проблемы. Чем выше уровень мотивации и способности подростка понимать значимость изучаемого предмета, тем меньше он нуждается в практике распределенного повторения, тем скорее он, очевидно, перейдет к методу одноразового концентрированного повторения. Таким



образом, наиболее логичным было бы предоставить ученикам самим выбрать для себя тот способ, который больше всего соответствует их естественным склонностям и возможностям.

Некоторые подростки почти целиком полагаются на ассоциативное запоминание. В этом случае связи между элементами познавательного материала, как правило, образуются в соответствии с индивидуальными, специфическими особенностями опыта и мышления ученика, логику и ход мыслей при этом трудно сразу уяснить. Однако ломать сложившийся стереотип нужно крайне осторожно. Обсуждение промахов этих учеников перед всем классом способно вывести их из состояния душевного равновесия, вызвать негативные защитные реакции или породить чувство собственной неполноценности.

#### ЧУВСТВО НЕУДОВЛЕТВОРЕННОСТИ РЕЗУЛЬТАТАМИ УЧЕНИЯ И СПОСОБНОСТЬ ПРЕОДОЛЕВАТЬ СОСТОЯНИЕ ТРЕВОЖНОСТИ

Для повышения успеваемости важное значение имеет не только ослабление у учеников чувства тревожности перед проверкой знаний, но и своевременная перестройка непродуктивных учебных навыков. Не следует забывать, что больше всего страдать от чувства тревожности и психологического напряжения могут школьники со средними способностями. Они понимают, как важно хорошо учиться, и усердно стремятся к этому, однако сравнение себя с более успевающими одноклассниками, особенно если этому способствуют негативные оценки учителей, порождает чувство неполноценности и неуверенность в собственных силах. Уровень способностей ученика — это важный фактор, которым учителю ни в коем случае не следует пренебрегать. По данным психологических исследований, неудовлетворенность своими успехами оказывает стимулирующее воздействие на учебную деятельность только наиболее способных учеников.

Чувство тревожности перед проверкой знаний направляет внимание ученика не столько на выполнение самого задания, сколько на собственные переживания и оценку окружающих, что, безусловно не способствует хорошим результатам. Косвенным подтверждением этого могут служить такие признания самих учеников: «Я из тех, кто просто не умеет сдавать экзамены», «За



день до экзамена я впадаю в панику и, когда он настает, уже ничего не могу сообразить», «Как только я начинаю отвечать на экзаменационный вопрос, все мои мысли сразу же улетучиваются». Подобные состояния необходимо подмечать, тщательно анализировать, при необходимости прибегать к помощи школьного психолога.

Можно ли считать по-настоящему эффективным и оправданным пробный экзамен, в результате которого ученики всего лишь выявляют свои недостатки, но не приобретают опыта их преодоления? Конечно же нет. Однако именно опыта управления собой они часто не получают.

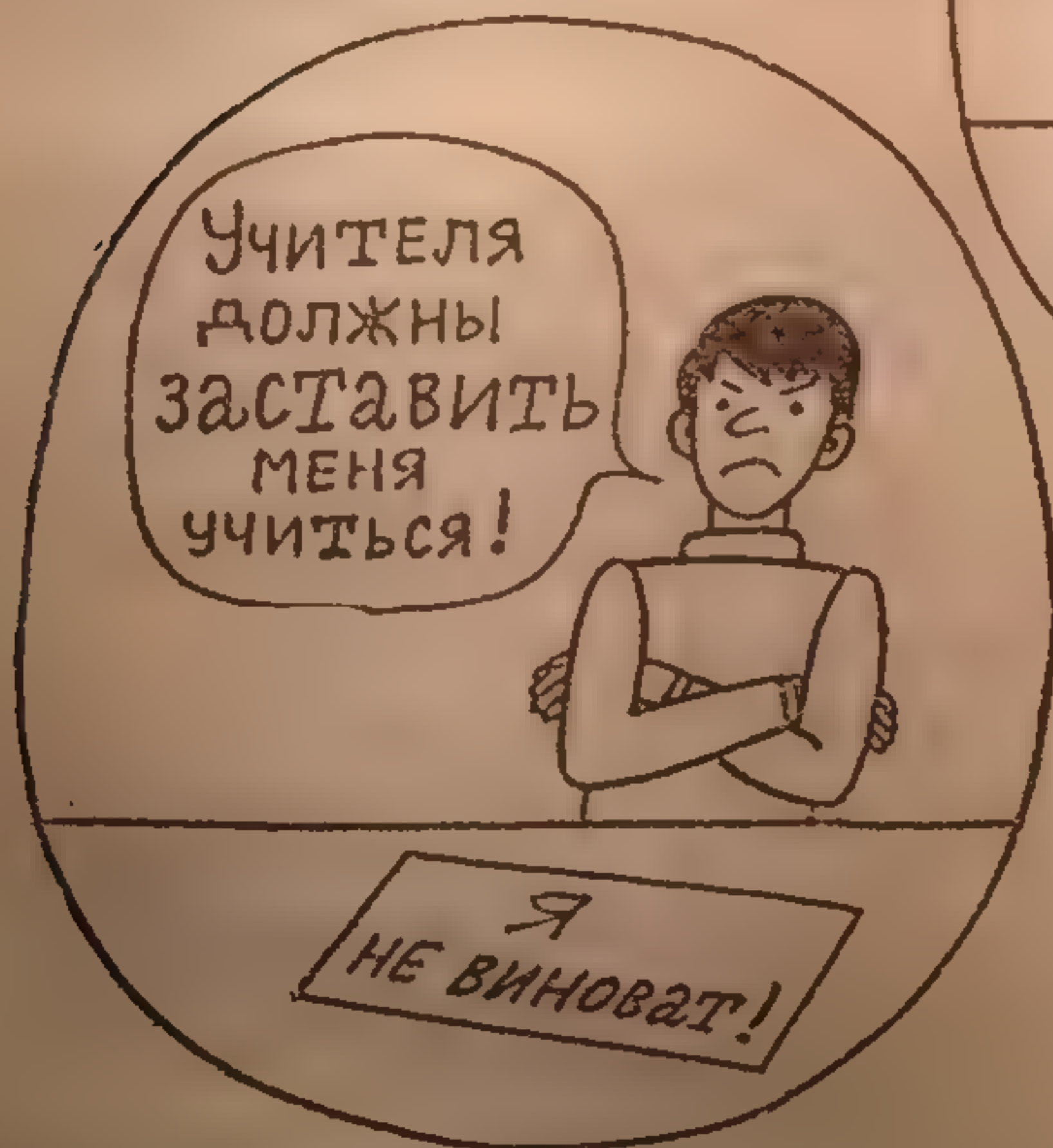
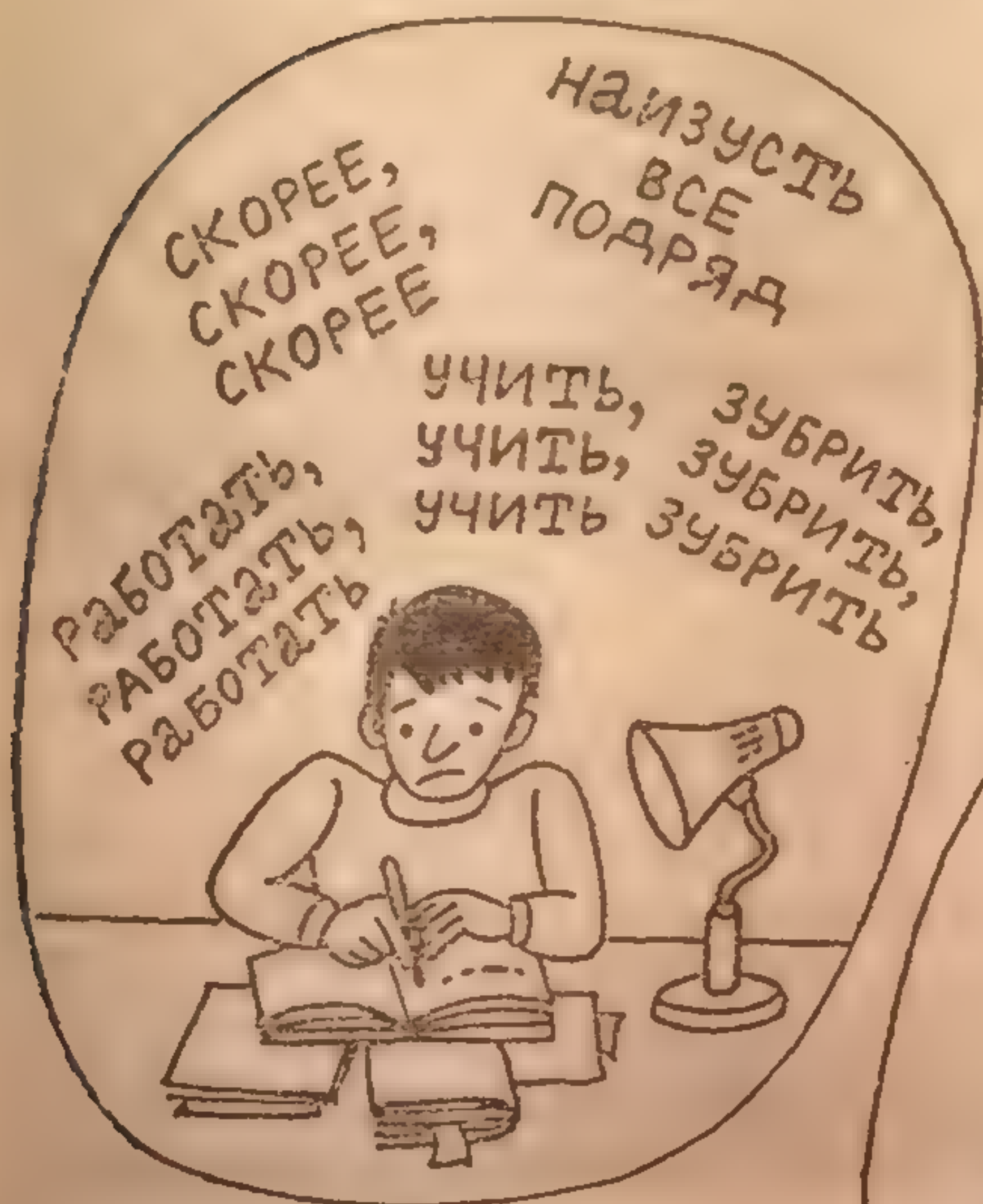
Интенсивность и количество отрицательных эмоционально-психологических проявлений, разумеется, индивидуальны. Недостаточно просто сообщить ученикам, что умение преодолевать такие реакции имеет большое значение не только для получения хороших отметок, но и для их будущей жизни. Важно, чтобы школьники воспринимали пробные экзамены не как дополнительный невротизирующий фактор, а как реальную помощь учителя, цель которой — научить управлять собой, увидеть, что мешает лучше учиться, и приобрести навыки эффективной учебной работы и опыт поведения в стрессовых ситуациях.

Основными источниками тревожности, как правило, являются ощущение своей беспомощности и неумение правильно организовать учебную деятельность. Поэтому учителю следует обращать самое пристальное внимание как на развитие у учеников умений рационального планирования, так и на анализ их эмоционально-психологического состояния. Для этого можно использовать вопросники, позволяющие ученику объективно оценить свои сильные и слабые стороны и тем самым научиться контролировать свои реакции и управлять своей работой.

Раскрыть перед учениками суть процессов, оказывающих отрицательное воздействие на их успеваемость, — важнейшая педагогическая задача. Решить ее можно самыми различными способами, например, такими, как: анализ влияния ожиданий самих учеников на результаты предстоящих экзаменов; оценка своих действий и поведения глазами других; стимулирование мотивации учения; вооружение навыками планирования и самоорганизации. Надо стремиться извлекать воспитательную пользу даже из, казалось бы, самых негативных эмоций уче-



# „Я провалюсь на экзамене“





ника. Допустим, подросток тяжело переживает свои неудачи на фоне успехов других учеников. Видя это, учитель может посоветовать ученику поговорить с хорошо успевающими товарищами и узнать, как они организуют занятия, что позволяет им добиваться высоких результатов. Анализ их опыта работы позволит отстающему увидеть свои недостатки и промахи, сравнить применяемые приемы подготовки к урокам и выбрать более рациональные.

У учеников необходимо вырабатывать умение видеть конкретные затруднения и мобилизовывать усилия на их устранение. Например, в родном языке затруднения могут касаться орфографии, скорости письма, умения работать со словом и т. п. Волнения по поводу математики нередко относятся к таким частным вопросам, как боязнь ошибиться в подсчете, способах решения тех или иных типов задач; опасения, вызванные медлительностью в работе. Аналогичные примеры преувеличения своего незнания можно привести практически в отношении любого учебного предмета. Задача учителя — разъяснить своим ученикам важность четкого определения того, что вызывает у них тревогу в каждом отдельном случае. Выяснив действительный источник тревожности, ученик может обратиться за помощью и советом к учителю по данному предмету.

#### **Занятие 61.**

На доске крупными буквами написано:

#### **Как не надо сдавать экзамены**

1. Анализ экзаменационных работ показывает, что ошибка, сделанная в самом начале выполнения задания, влечет за собой другие, что и приводит к неверному итоговому результату.

2. Многие ученики пишут хорошие ответы, но... не на поставленные вопросы.

3. Часто слишком много времени тратится на подробное написание ответов по первым вопросам, в результате последний вопрос решается наспех либо вообще остается без ответа.

4. Экзаменационные работы сдаются без проверки, поэтому в них содержится немало ошибок, которые можно было бы устранить самостоятельно.

Чувство тревожности перед экзаменом возникает в результате настроя на неудачу: «Все равно я стану так переживать, что ничего не смогу написать». Но подобное состояние можно преодолеть также с помощью специальных упражнений в самоанализе.





## Занятие 62.

После краткого обсуждения различных вариантов самовнушений пораженческого типа ученикам раздается памятка-задание:

### Маленькие секреты хорошей учебы

1. Выберите одну из причин ваших затруднений при повторении пройденного материала, во время ответов на вопросы или в ходе экзамена и обсудите ее с кем-то из одноклассников.

Изложите в письменном виде, что именно у вас получается не так или вызывает затруднения.

2. Оказавшись в той или иной сложной ситуации, мы обычно начинаем прогнозировать свои действия и поведение. Например: «Сначала у меня, наверное, все пойдет хорошо, но когда я дойду до...», то уже ничего не смогу сделать».

Напишите, что думаете о таких случаях вы.

3. Подумайте вместе с товарищем по классу, какие конкретные меры нужно предпринять, чтобы выйти из затруднительного положения. Изложите их в виде последовательных рекомендаций самому себе.

4. Прочтите перечень ваших рекомендаций. Теперь сами можете на основе этих советов преодолеть те трудности, которые мешают вам лучше учиться.

Состояние тревожности типично для учеников пятого года обучения. Это обусловлено их неуверенностью в том, что ожидает их после школы. Снять полностью или хотя бы несколько ослабить психическое напряжение в этот период — важнейшая педагогическая задача, к решению которой необходимо привлекать и самих учеников. Надо не только разъяснить им причины и закономерность возникновения подобного состояния в переломные жизненные моменты, но и дать возможность самим искать пути преодоления напряженности. Ведь, как известно, стрессовые ситуации нередко толкают человека на то, чтобы как можно скорее, а значит любыми средствами, избавиться от них, а не преодолеть.

*Преодолевать или избегать* — от этих двух диаметрально противоположных тенденций в основном и зависит характер действий в сложной ситуации. Каждая из них неизбежно приводит к некоторым издержкам, хотя, к каким именно, невозможно определить без знания конкретной личности и условий ее формирования. Мы уже упоминали склонность некоторых учеников видеть в себе пассивных исполнителей чужой воли. Подобное стремление уклониться от личной ответственности с особой силой проявляется в условиях продолжительного стресса. Мы считаем, что в таких случаях следует стремиться не ликвидировать источник стресса, даже если мы его



обсуждаем, а вооружить учеников умением правильно на него реагировать\*. Из ошибочных, малоэффективных способов поведения, направленного на снижение напряженности, можно отметить, например, такие: нежелание изменять стереотипные реакции, чрезмерная зависимость от указаний учителя, приписывание учителям недоброжелательности намерений, принижение важности успеха в учебе для реализации жизненных планов, перенос раздражения, вызванного стрессовой ситуацией, на отношения со сверстниками или младшими братьями и сестрами. По нашему мнению, одного этого неполного перечня неадекватных реакций вполне достаточно для объяснения того, почему вопросы эмоционально-психологического состояния учащихся должны в обязательном порядке включаться в школьные программы формирования учебных умений и навыков.

Необходимо также учитывать, что тенденции преодолеть или избегать порой крайне трудно отличить друг от друга, поскольку обе они по-своему отражают стремление подростка смягчить действие напряженности. Ведь когда ученики обвиняют во всем школу и учителей, подвергают сомнению любую конструктивную инициативу учителя, они, по сути, пытаются избежать стрессового состояния. Подобные реакции не позволяют им объективно оценить ситуацию и найти из нее целесообразный выход. Попытки избежать ощущения тревожности могут выражаться и в форме демонстративного противодействия учителю, вызывающего поведения, показной бравяды и отрицания значимости школьного образования для своего будущего.

\* Данная рекомендация автора следует общей традиции западной психологии, которая рассматривает приспособительное поведение индивида по отношению к окружающей среде, как правило не учитывая или игнорируя включенность человека в систему социальных взаимодействий, общественных отношений. По мере расширения микросреды, ее включения в социальную макросреду (в том числе школьное окружение учащегося), соответствующие рекомендации приобретают все большее социальное звучание. Совет не стремиться ликвидировать источники стресса отражает ограниченность не только социальных установок автора, но и реальных возможностей английских педагогов, вынужденных нацеливать своих учеников на приспособление даже к тем «источникам стресса», которые, по их мнению, должны быть устранены. Не следует забывать, что к числу такого рода источников напряженности относится неизбежная для многих английских учащихся тревога, вызванная, как это отмечалось в первых главах книги, реальной угрозой безработицы для выпускников школ.



Обсуждая эти вопросы с учениками, классный наставник имеет возможность раскрыть перед ними явные и скрытые негативные последствия неадекватных реакций на стрессовую ситуацию. Однако при этом ему следует постараться не морализировать и не впадать в менторский тон, чтобы найти взаимопонимание с воспитанниками. Попробуйте начать занятие с обсуждения юмористических рисунков, карикатур на тему беседы. Затем попросите учеников разбиться на небольшие группы и совместными усилиями создать короткие рисованные сюжеты, иллюстрирующие непродуктивные подходы к преодолению стрессовых ситуаций. С интересом воспринимаются учениками и простые упражнения, когда перед ними ставится задача найти оптимальный выход из предложенных учителем ситуаций. Заключительную часть занятия рекомендуется посвящать вопросам, которые в рамках обсуждаемой темы имеют непосредственное отношение к реальным затруднениям учащихся.

В стрессовой для подростка ситуации жертвами его агрессивных защитных реакций, выражающихся в стремлении самоутвердиться слепым неповиновением, нередко становятся родители, особенно когда они не могут или не хотят проявить понимание и сопереживание, т. е. по сути дела оказать реальную помощь своему ребенку в трудный для него период. Это создает почву для появления новых и обострения уже возникавших семейных трений и конфликтов. В результате — эмоциональный шантаж\*, несправедливые сравнения с остальными членами семьи и поток необоснованных обвинений, что еще больше усиливает напряженность отношений в семье.

Между взрослыми и детьми возникает отчужденность, подозрительность и взаимное недоверие. Родители, по мнению детей, не хотят оказывать им нужную помощь, предпочитая отделяться фразами вроде: «Делай, что считаешь нужным», «Единственное мое желание — это видеть тебя счастливым». Вместе с тем любые замечания родителей воспринимаются детьми как бесконечные упреки и придирки, а требования как совершенно невыполнимые, «как ни старайся».

\* Эмоциональный шантаж — понятие, применяемое исследователями психологии семейных отношений для обозначения угрозы (выраженной словесно или манерой поведения) лишить ребенка родительской любви, доброжелательного отношения наказание демонстративной холодностью, молчанием, безразличием, отчужденностью и т. д.



Из-за повышенной ранимости, неуравновешенности подростков проявления естественной родительской заботы и беспокойства воспринимаются как «подавление личности», «угроза самостоятельности» или попытка вернуть их в состояние «детской зависимости». И в этом случае найти общий язык становится очень трудно, а чувство напряженности еще больше усиливается.

Чтобы найти действенный подход к этой сложной и неоднозначной проблеме, классным наставникам рекомендуется организовать для родителей нечто вроде постоянного семинара, на котором они могли бы обсуждать волнующие вопросы и совместно искать конструктивные решения возникающих конфликтов. Вместе с тем и с детьми нужно разбирать конкретные стрессовые инциденты, возникающие в семье. Обычно поводом для них служат:

- включенный на полную громкость магнитофон во время выполнения домашних заданий;

- негативные оценки родителями влияния, оказываемого на сына (дочь) его (ее) друзьями;

- требования матери не выходить из комнаты, пока не будут сделаны все уроки;

- непоследовательность родительской позиции в отношении возможного успеха или провала сына (дочери) на предстоящих экзаменах («Вообще-то у тебя должно быть все в порядке, но ведь ты можешь и провалиться»);

- ощущение ребенка, что его ценят только за успехи в учебе, т. е. что непереносимым условием его признания как личности является успеваемость;

- сравнения с другими (лучшими), ссылки на то, «что подумают люди?!»;

- несправедливые (с точки зрения подростка) придирки.

Разбирать соответствующие случаи лучше в виде отдельных ситуаций (сюжетных, рисованных и т. п.), когда ученикам предлагается найти конструктивную реакцию, поведение. В ходе обсуждения учитель помогает прогнозировать сиюминутные и отдаленные последствия принимаемых школьниками решений, а также обращает внимание на необходимость в рассуждениях учитывать такой важный фактор, как *реальный* источник влияния на принятие того или иного решения (ученики нередко в плену искреннего заблуждения, полагая, что поступают в соответствии со своими интересами, в то время как на самом деле ими руководит ориентация на мнение друзей и сверстников).



### Занятие 63.

1. Перечислите все, что, по вашему мнению, мешает нормально готовиться к экзаменам дома.

2. Обсудите эти помехи в небольших группах (3—4 ученика) и попытайтесь совместно найти наиболее приемлемый выход из положения.

3. Родители обычно очень хотят оказать своим детям любую возможную помощь, когда речь идет об их учебных проблемах. В чем именно, по вашему мнению, они могли бы быть вам полезны? Обсудите с соучениками (друзьями) свою манеру обращения к родителям с какой-нибудь просьбой (иногда наши просьбы звучат как требования и носят недопустимо агрессивный характер!).

### Занятие 64.

Магнитофонная запись диалога.

Тема «Конфликтные ситуации в семье».

Мама. Джейн, ну сколько можно смотреть телевизор? Не пора ли тебе отправиться в свою комнату и хоть немного позаниматься?

Джейн. Я уже сегодня занималась и довольно много сделала. Ты же знаешь — надо и отдыхать, а то в голову просто ничего не лезет.

Мама. Ты и так вчера весь вечер гуляла с друзьями и вернулась очень поздно.

Джейн. Ма, ну постарайся же понять: жизнь слишком коротка, чтобы только работать, работать и работать без конца. Имею же я право немного отдохнуть и развлечься!

Мама. Послушай, Джейн, мы говорим об этом уже не в первый раз. Так вот, если ты хочешь устроиться на хорошую работу, а не ходить каждый день на биржу труда, как твоя подружка Сюзи — помнишь, ты не чаяла в ней души, — то, пожалуйста, иди к себе и садись за уроки.

Джейн. Хорошо, только сначала досмотрю передачу.

Мама. Нет, иди сейчас же. Я требую в конце концов!

Джейн. Вот всегда ты так. Хочешь, чтобы все было только по-твоему. Что же, я не должна даже думать о развлечениях? Все время меня пилишь!

Мама. Я всегда говорила, что ты — неблагодарная. Не то, что твоя сестра Мери. Она-то всегда была отличницей, сразу поступила в колледж. Ну хватит. Сейчас же отправляйся к себе!

Джейн. Отстань. Ты только и знаешь что ворчать с раннего утра и до позднего вечера. Ты, наверное, даже во сне ворчишь!..

Мама. Ну, это уже слишком! Ты что себе позволяешь? Нет, тут без отца не обойтись. Билл, Билл, выйди, пожалуйста, и поговори с ней сам.

Отец. Что тут у вас происходит? Послушай, дочка, в твоём возрасте я был вынужден сам зарабатывать себе на хлеб. Не расстраивай маму. Сделай, как она просит, и отправляйся к себе. Не забывай, как много мы для тебя сделали, — неужели ты не можешь быть хоть чуть-чуть благодарной?

Джейн. Я вас об этом не просила! Не надо для меня больше ничего делать! Не нужны мне эти противные экзамены, не нужен



ваш колледж! Я уйду к Эмме и если вернусь, то очень поздно. Вы ничего не понимаете! (Выбегает, громко хлопнув дверью.)

Ученики в небольших группах обсуждают:

1. Точки зрения родителей и Джейн.
2. Причины, заставляющие ее маму настаивать на своем.
3. Возможность более приемлемого проявления своего беспокойства и заботы о благополучии дочери со стороны ее мамы.
4. Воздействие, оказываемое такими ситуациями на учебу.
5. Возможные последствия семейных отношений, основанных на взаимных обвинениях.

Сверстники — значимый фактор влияния на успеваемость учеников. Мы уже отмечали возможности *позитивного* использования таких воздействий в форме, например, совместных обсуждений, взаимопомощи и т. п. Вместе с тем мы практически не затрагивали вопросов негативного воздействия сверстников на успеваемость, так как эта проблема внеклассной работы с учениками выходит за рамки данной книги. Отметим только, что у учеников можно и нужно развивать умение подходить к требованиям друзей не слепо, а избирательно. Существует немало способов показать им, что можно, например, отказаться прогулять с приятелями урок, но при этом не порвать с ними дружеских отношений, что совсем не обязательно без разбору следовать всем образцам поведения своих друзей. Сверстники не имеют права навязывать человеку то, что ему чуждо.

Иногда простого обсуждения с учениками возможных реакций на прозвище «маменькин сынок», неизбежных издержек подчинения чужой воле, пассивного поведения оказывается вполне достаточным, чтобы побудить их задуматься и стать более независимыми в поступках. Но правильно ли видеть в сверстниках источник только негативного влияния? Вряд ли. Ведь многие из них руководствуются положительными идеалами, и целеустремленный, добросовестный ученик нередко пользуется у них самым большим авторитетом. Ценностные ориентации у родителей и детей во многом совпадают, а зависимость подростка от мнения сверстников совсем не обязательно влечет за собой снижение роли родительского влияния. Таким образом, в данном случае необходимо прежде всего трезво ответить на вопрос, какие именно потребности удовлетворяет группа сверстников для сво-



их членов, и лишь потом решать, следует ли опираться на влияние друзей или преодолевать его. Развивая навыки совместной учебной деятельности с одноклассниками (например, в группах взаимопомощи), можно сделать так, чтобы мнение группы из помехи стало действенным средством повышения успеваемости школьников.

## 5. ШЕСТОЙ ГОД ОБУЧЕНИЯ

### ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АТМОСФЕРА УЧЕНИЯ

К началу шестого года обучения школьники уже должны владеть основными способами учебной деятельности, обеспечивающими ее эффективность, и мы можем ожидать от них осмысления и анализа собственного учения. Вместе с тем для многих из них и в шестом классе характерны: затруднения в ведении записей; неумение проводить различия между главным и второстепенным в ходе конспектирования; чрезмерная зависимость от указаний учителя и ориентация на механическое заучивание. В результате — поверхностные знания и отчужденность ученика от изучаемого материала, усугубляемое ощущением того, что он занят абсолютно безнадежным делом.

К шестому классу, когда стиль обучения уже практически сформировался, одного понимания своих недостатков и необходимости их исправить оказывается недостаточно, чтобы преодолеть нежелание или страх перемен. В этом — всего лишь одно из проявлений столь типичной для шестиклассников амбивалентности\*, или внутренней противоречивости, с которой волей-неволей приходится считаться классным наставникам и учителям. Ведь вряд ли имеет смысл вводить самих себя в заблуждение, уповая на то, что отношение шестиклассников к учебе всепременно должно быть однозначно положительным? Думается, было бы правильнее учесть ту реальную обстановку, в которой протекает учебная деятель-

\* Амбивалентность (от лат. *ambo* — «оба» и *valentia* — «сила») — несогласованность, двойственность, противоречивость одновременно испытываемых чувств, эмоциональных отношений к одному и тому же объекту (например, любопытство и отвращение); при этом одно из чувств может маскироваться другим, оставаясь неосознанным. Амбивалентность может свидетельствовать о внутреннем конфликте личности.



ность школьника. Учителя нередко замечают, что шестой класс буквально пронизан скрытыми и явными конфликтами. Наиболее типичными чертами этого периода обучения являются, пожалуй, не столько единство, взаимопомощь и поддержка, сколько разобщенность и соперничество. Зависимость и уязвимость учеников от оценок сверстников также в немалой степени мешают нормальному учению.

Противоречивость шестиклассников проявляется практически во всем: панически боясь перспективы быть отвергнутыми сверстниками, они вместе с тем делают все возможное, чтобы разрушить имеющиеся взаимоотношения; чувство соперничества находит выражение в конфликтах по поводу интеллектуальных достижений; стремление к успеху в учебе сопровождается демонстративным отлыниванием от работы.

Отсутствие уверенности в надежности взаимоотношений со сверстниками, скрываемое под личиной напускного безразличия, жестокости или скептицизма, отрицательно сказывается на результатах обучения. Причем, добровольно надев такую маску, подросток уже не может просто так от нее избавиться, так как боится потерять уважение своих друзей. В этом также проявляется амбивалентность: школьники демонстративно отвергают то, чего втайне страстно хотят; за скептицизмом и цинизмом угадывается стремление к доверию; пониманию; потребность в откровенности одновременно заставляет притворяться и лицемерить из-за страха быть осмеянным; достигнутый успех объясняется в основном не трудом, а простым везением.

В отдельных случаях амбивалентность может достигать такого уровня, когда ученик начинает утрачивать чувство реальности и перестает ощущать себя полноценной личностью. Учеба становится для него механическим, чуждым ему процессом, в котором его внутреннее «я» не принимает никакого участия. Учителя иногда не замечают (или предпочитают не замечать) подобные явления, оправдывая такую позицию особой важностью и сложностью чисто учебной работы, что нередко находит выражение в высказываниях вроде: «Мне платят прежде всего за то, что я учу своему предмету!..»

Специфической особенностью шестого класса средней школы является то, что обучение в нем носит во многом добровольный характер, поскольку школьники сами выбрали именно этот путь завершения общего среднего



образования. Но означает ли это, что роль ученика шестого класса не содержит в себе источников внутренних конфликтов? Нисколько. Школьник испытывает ощущение, что он вынужден как бы функционировать в учебной обстановке, где его личность, его «я» либо принимается как нечто само собой разумеющееся, либо определяется произвольными категориями типа «годится (не годится) для Оксбриджа»\*. И тогда у многих из них закрадывающиеся сомнения в значимости и ценности обучения как такового усиливаются. Кроме того, находясь в том возрасте, когда человек особенно ценит искренность и честность, они в то же время могут интерпретировать (и, скорее всего, неправильно) предъявляемые к ним учебные требования как противоречащие их истинным интересам, но формально все исполнять.

Однако эмоционально-психологические факторы совсем не обязательно оказывают только негативное воздействие. Мысли и чувства могут и должны взаимно обогащать друг друга. Обладая квалификацией учителя-предметника, классный наставник должен использовать свой предмет для развития у учеников понимания внутренних конфликтов, их проявлений и влияния на учебные достижения. По сути дела, классный наставник должен представлять перед школьниками в качестве своеобразного эталона интеллектуальной компетентности и вместе с тем чуткого, понимающего сомнения и тревоги учеников воспитателя. Опытный, думающий учитель знает: чем выше самосознание учеников, тем активнее они стремятся реализовать свой интеллект. И как бы шестиклассники ни демонстрировали свою независимость, они очень сильно зависят от того, насколько удастся учителю создать здоровую, по-настоящему творческую учебную среду.

Если шестиклассники по тем или иным причинам не усвоили основные учебные умения и навыки, положение придется исправлять в минимальные сроки. Для этого можно провести одно-двухдневный интенсивный курс развития у учеников, например, умений конспектировать учебный материал, использовать логические схемы, продуктивно читать, проводить самоконтроль. Полученные умения и навыки можно закреплять на текущих занятиях или на специальных курсах в первом триместре.

\* Оксбридж — Оксфорд и Кембридж, города, где находятся старейшие английские университеты; здесь — привилегированные высшие учебные заведения.



При необходимости разработать такого рода интенсивный курс можно использовать материал раздела 4 этой книги. Однако это не должно отвлекать от важнейшей задачи данного этапа — как можно раньше побудить учеников к критическому анализу своего стиля учебной деятельности и психологического состояния.

### СТИЛЬ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Учитель никогда не найдет с шестиклассниками общего языка, если в своей каждодневной работе не будет учитывать их возрастные проблемы, связанные с потребностью в доверии и откровенности, если не сумеет понять тех сил, которые заставляют учеников болезненно переживать свою неполноценность и реагировать на ущемление самолюбия вызывающими поступками, демонстративной независимостью или показным высокомерием. В этом возрасте даже положительные ожидания окружающих воспринимаются как принуждение, давление и становятся источником напряженности. Малейшие проявления недооценки личности учеников создают серьезные конфликты, которые учитель сможет конструктивно решить, только если он знает причины противоречивого поведения воспитанников, обусловленные их сомнениями в своих возможностях и реальности осуществления желаний и позитивных устремлений.

Слабая успеваемость в шестом классе часто объясняется отсутствием базовых навыков мышления, неспособностью к самостоятельным занятиям и эмоциональной неуверенностью в собственных силах, ведущей к снижению самооценки и ригидности (невозможность объективно оценить ситуацию, обстоятельства и изменить их). Ригидность, ограничивающая диапазон познавательных возможностей ученика, проявляется в чрезмерной конкретности мышления, стремлении избегать изменений в своем образе действий и тенденции работать по принуждению. Основное внимание школьника обращено при этом на результат, но отнюдь не на средства и пути его достижения; а это зачастую ведет к механическому заучиванию знаний. Ригидный ученик, как правило, отказывается модифицировать свое поведение, даже если убеждается в его непродуктивности.

Однако стремление подростков к дальнейшему образованию и их гордость по поводу успешного поступка в шестой класс создают благоприятный психологи-



ческий климат для плодотворного обсуждения с учениками проблемы ригидности, затрудняющей успешное продвижение в учении. Но делать это надо как можно скорее, пока рутинные и ставшие привычными негативные реакции не овладели классом.

### ТЕМЫ ДЛЯ ОБСУЖДЕНИЯ С ШЕСТИКЛАССНИКАМИ

Одна из первоочередных задач занятий — развить у учеников гибкость и критичность мышления, поскольку на этом основана способность к самооценке. Они должны уметь ставить под сомнение не только достоверность и достаточность тех или иных сведений, но и верность и доказательность собственных выводов.

Следует помочь ученикам как можно раньше убедиться в необходимости выработки научного стиля мышления, даже если они специализируются в изучении художественного творчества. Умение мыслить категориями доказательств и гипотез, проверять их имеющимися в наличии фактами и логическими аргументами необходимо всем, без исключения, шестиклассникам, так же как и стремление к установлению истины (т. е. цели интеллектуальной деятельности). При этом важно видеть ее относительный, а не абсолютный характер. Осознание того, что уровень постижения и оценки фактов и явлений обусловлен исторически, т. е. зависит от конкретной эпохи в жизни общества, в значительной мере способствует дальнейшему интеллектуальному развитию школьников.

Очень важно также научить устанавливать истинную причинность явлений, событий. Известно, что та или иная последовательность событий может создавать видимость их причинной взаимосвязи. Нужно уметь ставить под сомнение законность такого предположения. Работая с учениками шестых классов, я обычно начинал рассмотрение этой проблемы с обсуждения вопроса «Почему с нами что-то происходит?», а затем выдвигал следующий: «Обладаем ли мы некими организованными системами ожиданий, которые определяют то, что с нами происходит?» Цель таких бесед состояла прежде всего в том, чтобы объяснить ученикам следующий важный факт: наше понимание причинности может оказать решающее воздействие как на достижение нами желаемого успеха, так и на весь образ нашего сущест-



воваания. Обычно ученики с охотой обсуждают проблемы атрибуции причинности\*.

Учитель готовит для обсуждения простые примеры, иллюстрирующие склонность объяснять поведение окружающих личностными факторами (например: «Он — агрессивный человек»), а свое собственное — условиями ситуации («А как еще я мог поступить?»). Разбор таких примеров важен уже потому, что заставляет нас задуматься о степени личной ответственности — хотя бы частичной — за стрессы и негативные реакции, встречающиеся в нашей жизни. К тому же у некоторых учеников данного возраста за фасадом внешней активности скрывается своеобразный стереотип собственного бессилия, убеждение в том, что никакие учебные умения им не помогут, своего рода «девиз»: «Это все не для меня». Шестой год обучения с его высокими требованиями может еще больше укрепить негативную ориентацию подростка, распространив ее и на отношение к познавательной деятельности вообще, и на решение других жизненно важных проблем.

Как же строятся занятия, развивающие гибкость, аналитичность мышления, которое прежде всего означа-

\* Атрибуция (точнее, каузальная атрибуция; от лат. attribuo — «придаю, наделяю» и causa — «причина») — понятие социальной психологии, обозначающее субъективное объяснение человеком причин и мотивов поведения других людей, которое носит характер как бы «приписывания» наблюдаемому субъекту вероятных причин поведения и личностных черт. Проявление атрибуции связано с действием стереотипных установок, которые как бы «упрощают», «облегчают» процесс познания другого человека. Явлению атрибуции посвящен ряд исследований советских ученых. Их выводы имеют, в частности, немаловажное педагогическое значение. Как отмечает советский социальный психолог Г. М. Андреева, «нельзя сказать, что это «плохо» — приписывать нечто другому человеку, а не стремиться к действительному познанию. Важно подчеркнуть, что это «так» происходит. Обыденная психология тем и отличается от научной, что интерпретация внутреннего мира, поступков других людей осуществляется не на основе применения специальных методик, а на основе житейских представлений, своеобразных житейских методов. Приписывание характеристик и причин поведения — один из таких методов, им реально пользуются люди. Следовательно... необходимо принимать в расчет этот реальный процесс, не оценивая его с точки зрения того, «плохо» это или «хорошо», а всесторонне изучая его для того, чтобы на основе этого знания можно было строить какие-то рекомендации, хотя бы раскрыть содержание и механизм этого процесса его участникам и тем самым обеспечить коррекцию в тех случаях, где это надо сделать» (Андреева Г. М. Процессы каузальной атрибуции в межличностном восприятии // Вопросы психологии. 1979. № 6. С. 36).



ет умение критически оценивать имеющиеся факты и делать из них обоснованные выводы? Ученикам дается небольшой текст и несколько вариантов сделанных из него заключений. В их задачу входит определить логичность и адекватность этих заключений. Далее затрагивается проблема оправданности суждений и риска возможных ошибок, связанного с самой необходимостью делать выводы. После этого основной акцент дискуссии переносится на выявление предположений, которые могут оставаться скрытыми и потому не подвергаются обсуждению. Ведь нередко выводы или рассуждения фактически основаны на весьма сомнительных предположениях, которые никто не удосужился подвергнуть законному сомнению. По нашему мнению, все, без исключения, ученики шестого класса должны при оценке того или иного высказывания (или текста) уметь творчески руководствоваться следующими соображениями:

Что автор принимает как само собой разумеющееся? Насколько это оправдано?

Не основаны ли данные суждения на предвзятом мнении?

Соответствует ли сделанный вывод изложенному материалу?

Не выходят ли мои рассуждения за пределы фактических данных?

Шестиклассники обычно с большим увлечением занимаются выполнением заданий, связанных с придумыванием и последующим анализом контраргументации по теме занятия (возможно, это остатки их детского стремления к самоутверждению через противоречие и непослушание). Попробуйте заинтересовать их также разбором той или иной точки зрения, начав с вопросов: против чего автор возражает? С чем здесь выражается несогласие? По каким причинам?

Следующий шаг — анализ подходов учеников к изучению учебного материала. Для начала обсуждение можно ограничить разбором вопроса, что для нас (меня) предпочтительнее: стремиться охватить всю ситуацию в целом или сконцентрировать свое внимание на нескольких ключевых моментах? Конечно, в чистом виде такие диаметрально противоположные методы встречаются довольно редко, однако ученикам тем не менее будет полезно узнать, каким образом их неосознанная склонность к тому или иному из этих подходов оказывает влияние на их способность усваивать учебный материал.



Стремление к выборочному изучению ключевых, по мнению ученика, моментов не позволяет охватить весь материал и может привести к его искаженному восприятию. Желание же усвоить все, в свою очередь, ведет к поверхностному, упрощенному представлению о содержании текста, ограничивая возможность его дальнейшего изучения.

Знание этих подходов дает ученикам возможность критически оценить стиль своей познавательной деятельности и выбрать наиболее рациональные способы работы. Им будет весьма полезно узнать, например, что стремление к охвату всего текста затрудняет понимание существенных смысловых связей и отказ от первоначальных выводов, если даже будет доказана их ошибочность. Такой консерватизм мышления не позволяет совершенствовать учебную деятельность, снижает ее результаты.

Специальные учебные ситуации, предлагаемые учителем для обсуждения, — способ развития умений самооценки и конструктивного анализа своего стиля учения, подхода к изучению фактов, событий, явлений.

#### Занятие 65.

Ситуация: «Три путешественника оказались в обществе трех дикарей-людоедов на берегу широкой, кишасей крокодилами реки. Ваша задача — придумать, как переправить путешественников на другой берег в целости и сохранности. В их распоряжении имеется лодка, вмещающая двух человек — гребца и пассажира. Гребсти умеют все путешественники и только один из дикарей. Ситуация осложняется тем, что по понятным причинам число дикарей на том или другом берегу не должно превышать число путешественников. Проверьте ваш ответ: вполне возможно, что на одном из этапов решения задачи вы не учли ее главного условия».

Ученикам дается время на обдумывание, а затем они переходят к работе с партнером. По истечении отпущенного времени учитель может задать им вопросы примерно следующего содержания:

1. Как вы обычно приступаете к решению какой-либо задачи?
2. Есть ли у вас определенные принципы, которыми вы руководствуетесь при выделении ее главных элементов?
3. Как вы определяете, что является главным, а что — второстепенным?



4. Стремитесь ли вы к поиску факторов, способных изменить ситуацию и привести к решению проблемы?

5. Существует ли опасность того, что вы примете в расчет не все условия задачи и поэтому придете к неверному решению?

6. Умеете ли вы оценивать полученное решение?

Принятие банального, лежащего на поверхности вывода может стать тормозом на пути к правильному решению. Такого рода задачи учат подвергать сомнению первоначальные стереотипные предположения, что, как правило, приводит к установлению более продуктивного подхода\*.

### ЛИЧНОСТНЫЕ АСПЕКТЫ СТИЛЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Говоря о стиле познавательной деятельности, мы имеем в виду, что при изучении тех или иных учебных предметов ученик проявляет определенный характер мышления, устойчивый подход к решению различных задач. Способ действий может и видоизменяться под влиянием внешних обстоятельств, а также в зависимости от восприятия учеником предъявляемых к нему требований. Но даже в этом случае ученику присуща своя манера осмысления учебного процесса и восприятия фактов и идей, которая в значительной мере определяет его успехи или неудачи.

Встречающееся у ряда школьников неприятие всякой неясности, неопределенности, неоднозначности близко, но не идентично ригидности. При соответствующем стиле учебно-познавательной деятельности условные, неочевидные предположения для ученика как бы не существуют или играют минимальную роль.

В итоге у ученика возникают весьма упрощенные представления и концептуальные схемы учебного материала, отсутствуют умения проводить различия между главным и второстепенным. Такие ученики часто теря-

\* Приведенные примеры носят характер логических задач со скрытыми «ловушками» для стереотипного мышления. Характеризуя своеобразную скованность, тормозящую свободное, творческое мышление, советский психолог А. Н. Лук образно сравнивал ее с воображаемыми барьерами, ограничительными линиями, которыми как бы ограждает себя рассудок... чтобы впоследствии о них «споткнуться». Психологи указывают на важность преодоления внутренних барьеров, инертности, ригидности мышления. Этому способствуют задачи, развивающие нешаблонность мышления.



ются, встречаясь с противоречивыми или недостаточно согласованными высказываниями, и с тревогой начинают выяснять, какая же точка зрения является «правильной». Беседы о необходимости терпимого отношения к неоднозначности мнений, безусловно, весьма полезны, но проводить их надо осторожно и с чувством такта. У ученика, открывшего в себе склонность к скоропалительным выводам, может возникнуть дополнительная тревожность: он почувствует себя сбитым с толку или решит, что от него требуют невозможного. И тогда, вместо того чтобы перестроиться, будет упорствовать, отстаивая привычный, но непродуктивный стиль учения.

Неприятие неоднозначности и повышенная чувствительность к посягательству на его свободу предпочтений вызывает у ученика ощущение, что новые для него способы деятельности навязываются ему извне и не отвечают его интересам. Поэтому нужно постепенно и осторожно развивать аналитические навыки, способность оценивать ситуацию и умение делать доказательные выводы, которые следует отличать от простой констатации фактов. Большую помощь в этом отношении оказывают опорные схемы и диаграммы: они создают у учеников ощущение контроля над ситуацией и укрепляют их уверенность в себе, без которой они вряд ли способны к позитивным переменам в своей учебной работе.

Люди, тип личности которых можно назвать догматическим, склонны проводить четкие различия между суждениями, которые ими принимаются и которые отвергаются. Вместе с тем признаваемые ими постулаты отличаются противоречивостью: например, они могут признавать свободу личности, но при этом искренне считать, что некоторых не мешало бы в ней ограничить. При такой амбивалентности сознания они часто не могут понять, почему их взгляды неприемлемы для других. Принятие ими той или иной идеи зависит не от ее сути, а от авторитетности источника информации. Изменить сложившиеся представления им очень трудно, так же как соединить полученные знания в единое целое, так как аналитические навыки у них часто преобладают над способностью к синтезу. Для их оценок наблюдаемых ситуаций и фактов характерны предвзятость, необъективность.

Догматики, равно как и ученики, не принимающие неоднозначности, обычно склонны к конкретному мышлению. Они стараются выучить все наизусть, механически воспроизводят формальную информацию и в самом про-



цессе учения не видят особых проблем. Ведь для них он заключается лишь в перенесении сведений, почерпнутых из учебника или от учителя, в тетрадь, а впоследствии — в экзаменационную работу. Это позволяет им получать удовлетворительные отметки, и они бывают искренне удивлены, обнаружив, что от них требуется нечто большее.

Недостаток интереса к изучаемому предмету, чувство тревожности перед проверкой знаний и преобладание внешних побудительных мотивов приводят к поверхностному учению — механическому воспроизведению знаний и стремлению заучить их наизусть. Следовательно, для эффективности учения восприятие учебных ситуаций учеником имеет такое же важное значение, как и сами ситуации. Психолог Л. Свенсон выделяет два стиля познавательной деятельности учеников: поэлементный и целостный. При первом последовательно концентрируется внимание на отдельных элементах учебного материала по мере их предъявления (например, в тексте) и отсутствует стремление самостоятельно отыскивать основное, наиболее важное.

Ученики, предпочитающие второй стиль, стремятся вникнуть в общий смысл изучаемого, понять основные идеи и связать их с более широким контекстом. Если они достаточно подготовлены, то способны глубоко осознать авторский замысел и конструктивно оценить процесс познания. Ученики с поэлементным стилем познавательной деятельности полагаются прежде всего на запоминание, а это неизбежно ведет к некритическому восприятию учебного материала, механическому воспроизведению того, что они смогли запомнить.

Из опыта работы мы знаем, что целостный стиль учения позволяет шестиклассникам глубже понять смысл читаемого, поскольку они воспринимают и скрытые в подтексте мысли и чувства автора, а также активно относятся к изучаемому материалу. Сформировать такой стиль учения — дело нелегкое, трудоемкое, кропотливое и долгосрочное. Мы считаем, что это длительный процесс, который нужно начинать с момента поступления в среднюю школу, а по возможности еще раньше.

Не следует думать, однако, что ученики с поэлементным стилем учения обязательно плохо сдадут экзамены. Трудности, скорее всего, возникнут позже, когда они будут лишены поддержки и руководства учителя, четкой системы требований, регулирующих деятельность. Вместе

с тем учени  
вратиться  
которого  
смысл, да  
гументам  
ного» сти  
совокупн  
ных на за  
раничено  
рискует с  
виденной  
внутренн  
начинаю  
гать, что  
решитель

Какие  
сделать  
тивно об  
матую о  
учебы не  
дискусси  
что слов  
инструме  
нуты не

Заня

Для  
1. Вс  
происходи  
ется разд  
эти реакци  
2. В  
вить себе  
мочь вам  
3. О  
сильнее  
Общ  
шим обр

Предста

Предста

В ч  
Она  
самым



с тем ученик «целостного» стиля может со временем превратиться в, так сказать, «глобалиста», т. е. человека, для которого важны лишь внутренние взаимосвязи и общий смысл, даже если они не подкреплены конкретными аргументами и доказательствами. Ученик же «поэлементного» стиля, или «сериалист», подходит к учению как к совокупности последовательных шагов (серий), основанных на запоминании фактов и деталей; его внимание ограничено непосредственной задачей, и поэтому он всегда рискует столкнуться с неумением действовать в непредвиденной ситуации. Он привязан к фактам и не видит их внутреннего смысла. (Кстати, исходя из опыта работы с начинающими учителями, я имею все основания полагать, что сериалистом можно назвать и учителя, который решительно разделяет теорию и практику!)

Какие же практические выводы из сказанного может сделать учитель шестых классов? Необходимо более активно обсуждать эти проблемы со своими учениками, памятуя о том, что для них понимание механизма успешной учебы не менее важно, чем сами знания. Не надо бояться дискуссий. Не стоит испытывать неловкость из-за того, что словесные методы работы остаются здесь главным инструментом. Ведь без обсуждения эти вопросы останутся неосмысленными.

## Занятие 66.

### Навыки общения

*Для чего нужен этот вопросник.*

1. Все мы порой ощущаем, что наше общение с другими людьми происходит не так, как мы того хотели: возникает обида, прорывается раздражение. Но ведь имеется немало способов предотвратить эти реакции.

2. В таких ситуациях необходимо прежде всего ясно представить себе источник возникшей проблемы. Данный вопросник может помочь вам преодолеть трудности в общении с другими людьми.

3. Отметьте галочками те факторы, которые, по вашему мнению, сильнее всего влияют на ваши отношения с другими людьми.

Общение и источники конфликтов можно представить следующим образом:

Представления о себе	{ Наше физическое «я»; наше внутреннее «я» (т. е. наши мысли и чувства)
Представления о других	{ Посторонние и наша реакция на них; близкие и наша готовность раскрыться перед ними

*В чем смысл этой схемы.*

Она помогает нам выявить источники наших затруднений и тем самым лучше понять, что с нами происходит. Некоторым кажется,



что их трудности контактов обусловлены их физическим «я», другие видят их в области своего внутреннего мира, в своих мыслях и представлениях. Для одних сложно вступить в общение с посторонними, для других — открыться другим людям, допустить их в свой внутренний мир.

### Каким вы себя видите?

1. *Физическое «я».*
2. Слишком высокий.
3. Слишком низкорослый.
4. Толстый.
5. Слишком худой.
6. Неуклюжий.
7. Потеют руки или ноги.
8. Некрасивые зубы.
9. Несимпатичный.
10. Волосы.
11. Очки.
12. Осанка.
13. *Внутреннее «я».*
14. Неуверенность в себе.
15. Агрессивность.
16. Ощущение собственной неадекватности.
17. Застенчивость.
18. Чувство вины за дурные мысли (намерения).
19. Легко смущаетесь.
20. Боязнь быть отвергнутым.
21. Укажите другие источники ваших затруднений в общении, не упомянутые выше.
22. *Посторонние.*
23. Бойтесь произвести плохое впечатление.
24. Не знаете, как себя с ними вести.
25. Не любите быть в центре внимания.
26. Не любите, когда вас критикуют.
27. Не уверены в их реакции.
28. В беседе вам не хватает мыслей или умения их выразить.
29. Чувствуете себя интеллектуально ниже своего собеседника.
30. Не умеете завязать беседу.
31. Не умеете включиться в общую работу.
32. Бойтесь сказать не то.
33. *Близкие.*
34. Не верите, что вас принимают таким, какой вы есть.
35. Не хотите, чтобы другие знали о вас слишком много.
36. Чувствуете, что вам придется стать таким, каким вас хотят видеть, а не оставаться самим собой.
37. Не знаете, сколько «давать» и сколько «получать» в отношениях с близкими.
38. Бойтись, что они разочаруются в вас.
39. Бойтесь разочароваться в них.
40. Укажите другие источники ваших затруднений, не указанные выше.

Теперь напишите, что, по вашему мнению, можно изменить (преодолеть) в себе, чтобы научиться общению. Обсудите это с человеком, которому вы доверяете.



После этого можно организовать обсуждение мнений в небольших группах, а затем провести общую дискуссию о значении умения общаться для успеваемости в шестом классе. Однако при этом учитель должен чутко улавливать любые проявления тревожности среди учеников, выказывая понимание и сопереживание по отношению к тем, кто испытывает смущение и не хочет участвовать в общем разговоре.

#### Занятие 67.

1. Ученикам предлагаются следующие эпитеты: знающий, честолюбивый, решительный, методичный.

Дается 10 мин, чтобы раскрыть суть этих качеств письменно.

2. Затем без обсуждения написанного предлагаются еще несколько эпитетов: отзывчивый, чувствительный, одаренный богатым воображением, заботливый.

Ученикам дается еще 10 мин для объяснения того, как они понимают смысл этих характеристик.

3. Затем учитель сообщает, что все эпитеты относятся к одному и тому же человеку, и просит написать о нем. На это дается еще 15 мин.

Это упражнение, заимствованное из труда С. Аша о формировании представлений о личности, кажется нам очень полезным\*. Учитель может также предложить подобное задание, если заметит, что ученики часто делают поспешные, необоснованные выводы.

\* В работах ряда зарубежных социальных психологов (С. Аш, Г. Генри и др.) была экспериментально выявлена тенденция на основе первых впечатлений «приписывать» незнакомым лицам целые наборы определенных качеств. Это явление получило название стереотипизации, поскольку те наборы качеств, которые человек приписывает познаваемому им другому человеку, представляют собой оценочные стереотипы. Это явление привлекает внимание и ряда советских психологов (см., например: Бодалев А. А. Личность и общение. М., 1983. С. 192—197). Важным в педагогическом отношении является вывод советских ученых (А. А. Бодалев, С. В. Кондратьева) о том, что представления субъекта о личности других людей служат основой для выработки у него определенного поведения по отношению к этим людям, что позволяет, таким образом, влиять на формирование его характера. Воздействие педагога на этот процесс имеет глубокие, долгосрочные воспитательные последствия.



## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В данной работе автор руководствовался стремлением показать, что учитель, ведущий внеклассную работу, вносит реальный вклад в повышение успеваемости тех, за чье благополучие он несет прямую ответственность.

Вместе с тем эта книга преследовала довольно ограниченную цель: продемонстрировать то, как внеклассные занятия могут быть использованы для обогащения учебной деятельности учеников. Но не следует забывать, что учебные умения и навыки являются только одной из составных частей обучения. Кроме того, сами по себе внеклассные занятия не могут компенсировать отрицательного воздействия непродуманной учебной программы, неэффективных методов обучения и слабой организации занятий. При написании этой книги в намерение автора входило выдвинуть и обосновать ряд отправных положений для последующего их развития, но ни в коем случае не навязывать единой модели действий для всех школ; ведь тогда невольно бы отрицался тот факт, что каждая средняя школа — это по-своему уникальная система с присущими только ей особенностями состава учащихся, процессами изменения и развития, своими представлениями о желаемом облике выпускников.

Хотя изложенный в книге материал может оказаться недостаточным (ведь в нем выделены лишь некоторые проблемы внеклассных занятий и предложен ряд практически проверенных методик), мы надеемся, что наш опыт побудит учителей к собственным размышлениям, поискам эффективных методов и форм работы, направленной на формирование у школьников продуктивных учебных навыков и совершенствование обучения в целом. Заканчиваю эту книгу словами поэта Роберта Саути: «Самый надежный и самый короткий путь для доказательства возможности того или иного дела — это попытаться его сделать».



## СОДЕРЖАНИЕ

### ПРЕДИСЛОВИЕ РЕДАКТОРА ПЕРЕВОДА

3

### ВВЕДЕНИЕ

11

#### 1. УЧЕБНЫЕ НАВЫКИ И УСПЕВАЕМОСТЬ

16

#### 2. ПЕРВЫЕ ДВА ГОДА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

31

#### 3. ТРЕТИЙ И ЧЕТВЕРТЫЙ ГОДЫ ОБУЧЕНИЯ

82

#### 4. ПЯТЫЙ ГОД ОБУЧЕНИЯ

115

#### 5. ШЕСТОЙ ГОД ОБУЧЕНИЯ

146

### ЗАКЛЮЧЕНИЕ

160

Научно-популярное издание

**ДУГЛАС ХАМБЛИН**

### Формирование учебных навыков

Научный редактор М. В. КЛАРИН  
Заведующая редакцией Л. И. КОРОВКИНА  
Редактор И. Н. БАЖЕНОВА  
Художественный редактор Е. В. ГАВРИЛИН  
Оформление Б. А. ВАЛИТА  
Иллюстрации В. И. ШКАРБАНА  
Технический редактор Е. А. ЧУЛКОВА  
Корректор В. С. АНТОНОВА

НБ № 1046

Сдано в набор 12.05.86. Подписано в печать 26.09.86. Формат 84×108<sup>1</sup>/<sub>32</sub>.  
Бумага типографская № 1. Печать высокая. Гарнитура литературная.  
Усл. печ. л. 8,40. Уч.-изд. л. 9,39. Усл. кр.-отт. 8,82. Тираж 50 000 экз.  
Зак. № 521. Цена 30 коп.

Издательство «Педагогика» Академии педагогических наук СССР и  
Государственного комитета СССР по делам издательств, полиграфии  
и книжной торговли

107847, Москва, Лефортовский пер., 8

Владимирская типография Союзполиграфпрома при Государственном  
комитете СССР по делам издательств, полиграфии и книжной торговли  
600000, г. Владимир, Октябрьский проспект, д. 7



30 коп.

Д. Хамблин  
**Формирование  
учебных  
навыков**



